المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى - كلية التربية
قسم علم النفس

فعاليـــة الإرشـــاد الانتقـــائي

في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين

[دراســـة تجريبيـــة]

إعـــداد الباحـــث

عبدا بن علي أبو عراد الشهري

إشـــراف الأستـــاذ الدكتـــور

عبدالمنان ملا معمور بار

دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس بكلية التربية – جامعة أم القرى بمكة المكرمة

متطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس تخصص [إرشاد نفسي]

الفصل الدراسي الثاني

١٤٢٨ - ١٤٢٩هـ

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ رَبَّنَا ٱغْفِرْ لِى وَلِوَٰلِدَىَّ وَلِلْمُؤْمِنِينَ
يَوْمَ يَقُومُ ٱلْحِسَابُ ﴿٤١﴾ ﴾

[سورة إبراهيم]

ملخص الدراســـة

عنوان الدراسة: فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى عينة من المراهقين بمكة المكرمة (دراسة تجريبية).

أهداف الدراسة: الكشف عن فعالية برنامج إرشادي ذو طبيعة انتقائية تكاملية في التصدي للممارسات العنيفة والتقليل من مستوى العنف لدى عينة من المراهقين بمكة المكرمة، والتحقق من مدى استمرارية أثر البرنامج بعد انتهاء الجلسات الإرشادية وأثناء فترة المتابعة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٢٤) مراهقاً من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة مكة المكرمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم تقسيمهم إلى مجوعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وقد تم تعيين أفراد المجموعتين عشوائياً بواقع (١٢) مراهقاً لكل مجموعة.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي واستخدمت الأدوات التالية:

مقياس العنف لدى المراهقين (عبود وعبود، ٢٠٠٣م)، وبرنامج إرشادي انتقائي تكاملي للتقليل من مستوى العنف من إعداد الباحث، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (أبو حطب وآخرون، ١٩٧٩م) لضبط متغير الذكاء، واستمارة البيانات الشخصية والاجتماعية من إعداد الباحث لضبط المتغيرات الديموجرافية، وقد قام الباحث بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات قبل تطبيقها.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة إجمالاً وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى سلوك العنف وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى سلوك العنف وأبعاده في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد المجموعة الضابطة في مستوى سلوك العنف في القياس القبلي والبعدي، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى سلوك العنف وأبعاده بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس البعدي ١) وبعد فترة المتابعة في القياس التتبعي (البعدي ٢).

توصيات الدارسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات منها: الاهتمام بتطبيق البرامج الإرشادية الانتقائية والتوسع في استخدامها في المرحلة الثانوية، والاهتمام بتأهيل المرشدين وتدريبهم على تطبيق البرامج الإرشادية كنموذج لمواجهة الممارسات العنيفة للمراهقين، وزيادة أعداد المرشدين، والمسارعة في الاهتمام ببناء وتطبيق برامج إرشادية انتقائية أسرية وتوظيف البرامج الإرشادية للمراهقين لتكون بمثابة التدريب النفسي المنظم لتنمية اللياقة النفسية، واستثمار المسرح المدرسي لتطبيق السيكودراما بأشكالها، والتأكيد على أهمية الاقتراب الحاني والتعاطف في التواصل مع المراهقين، وضرورة إنشاء مركز وطني للإرشاد النفسي بالمملكة تكون أولى اهتماماته المواجهة العلمية للممارسات العنيفة، وتبني شعار "من أجل حياة خالية من العنف" ليكون مشروع إرشادي وطني يتخذ من اليوم الوطني للمملكة العربية السعودية في كل عام بداية لتطبيق برامج إرشادية انتقائية في كل المؤسسات التربوية والتعليمية للتصدي للممارسات العنيفة.

The study abstract

The study title :

The effectiveness of eclectic integration counseling program for lessening the level of the aggressive behavior of a sample group of teenagers. in Makkah Al Mukkarama (An experimental study)

The study objectives :

To reveal the effectiveness of eclectic integration counseling program to lessen the level of violent aggressive actions of a sample group of teens in Makkah and to investigate to what extent this program will have an effect during the monitoring period and after finishing the counceling sessions .

The study sample :

The study consisted of ٢٤ teenagers studying in the second year secondary at a high school in Makkah . The sample groups were selected at random . Then they were randomly divided into two groups , the experimental group and the control group (١٢ teenagers for each group)

The study tools :

This study is based on the experimental approach and used the following tools :

The violence scale of the teenagers (Abood & Abood ٢٠٠٣) and an eclectic integration counseling program set by the researcher to lessen the level of violence of the teenagers and the matrix test by Raven (Abu Hattab and others in ١٩٧٩) to control the intelligence level , a personal data form set by the researcher to control the demographical variables . the researcher could make sure of the psychometric effectiveness of the tools before applying them.

The study results :

The study results showed that there are differences of statistical significance between the experimental group and the control group in the level of the violent behavior and its consequences in favor of the experimental group . Also the results allude to the idea that there are differences of statistical significance between the experimental group and the control group as for the pre evaluation and the post evaluation in favor of the post evaluation and that there are differences of statistical significance between the experimental group and the control group after applying the eclectic integration counseling program (the post measurement .١) and after the period of the follow up (the post evaluation .٢)

The study recommendations :

In light of the results of the study in hand , the researcher has presented us a group of recommendation as follows :

Due care should be directed to the application of the eclectic integration counseling programs and to using them collectively on a large scale in the three years of the secondary stage . Interest should be given to training the psychiatrist who acts in guidance jobs in applying the counseling programs as a model to face the violent behavior of teenagers . There should be an increase in the number of the psychiatrists in the secondary stage and we should provide all the facilities that help them to carry out the eclectic integration counseling programs effectively . We should offer all the eclectic integration counseling services even the early educational stage to achieve the effectiveness of the programs to face violence from the very beginning . we should hurry to set up and apply٦ selective familial eclectic integration counseling programs and we should function the eclectic integration counseling programs of the teenagers so as to develop some kind of psychological fitness . We also should invest the school theatre to apply all the types of Psychodrama . We also should increase the youth clubs to be under supervision of the government . the government should support these clubs . There should be interest in the controlled entertainment . The teenager should be given the opportunity to shoulder responsibilities and to play different roles . There should be interest in forming an intimate relationship with the teenager and we should close to him . There should be a kind of integration between the efforts of education and mass media . We should declare the slogan " the integrate development of the character of the teenager . It's necessary to set up a national center for the psychological counseling in the kingdom . It should give priority to the scientific confrontation against the violent actions of the teenagers. . We should declare the slogan of " for the sake of a life clear of violence " so as to be a national counseling

project. The National Anniversary of the kingdom should be the onset of the application of eclectic integration counseling programs in all the educational institutes to stand against violence.

إهـــداء

- إلى من كان الرفق، والرحمة، والحلم، والحكمة، والتسامح، والرأفة، سمات شخصيته وأسلوب حياته.

  إلى روح من بذل وأعطى وتحمل وضحى .. وكانت وستظل دعواته الصادقة نبراساً يضيء مسيرة حياتي.

  والدي رحمه ا رحمة واسعة وأسكنه فسيح جناته.

- إلى من أسعى لنيل رضاها .. وأعمل لبرها ما استطعت إلى ذلك سبيلاً.

  إلى من تستحق كريم القول .. وكريم العمل ..

  والدتي العزيزة .. أطال ا عمرها..

- إلى رموز العطاء ..

  إلى من أدين لهم بالفضل .. وألمس منهم النبل.

  إخواني .. صالح .. محمد .. فراس..

  وأخواتي العزيزات أم أحمد .. أم محمد.

- إلى من انشغلت عن بعض حقوقهم فوجدت منهم الدعم والمؤازرة.

  زوجتي الغالية وبناتي العزيزات

إليهم .. أهدي هذا الجهد

محبة .. ووفاءً .. وعرفاناً..

الباحث

الشكر والتقدير

الحمد لله حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، الحمد لله عدد ما كان وعدد ما يكون، وعدد الحركات والسكون، الحمد لله خيراً مما نقول، وفوق ما نقول، ومثل ما نقول.

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ﴾ [النمل: ١٩].

أحمده وأشكره جل شأنه على توفيقه وإحسانه وعلى ما من به علي بكرمه وفضله من وصول هذه الدراسة إلى المستوى الذي وصلت إليه ، وأصلي وأسلم على من بعثه ربه هادياً ومبشراً ونذيراً، صلى الله وسلم عليه وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه إلى يوم الدين.

ثم أتقدم بوافر الشكر وعظيم التقدير والامتنان لأستاذي الفاضل سعادة الأستاذ الدكتور/ **عبدالمنان ملا معمور بار**، أستاذ الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني ورئيس قسم علم النفس بجامعة أم القرى، الذي يعد رائداً من رواد الدراسات النفسية العربية وعميداً للدراسات الإرشادية السعودية؛ اعترافاً بفضله وعلمه وخلقه، ولما بذله من توجيه وآراء سديدة، ولما غمرني به من علم غزير وخلق فاضل نبيل أثناء فترة دراستي وأثناء إشرافه على هذه الدراسة.. فله من الشكر أجزله .. ومن التقدير أعظمه .. ومن الدعاء أصدقه .. على ما لقيه منه الباحث من دعم وتشجيع ورعاية ومساندة خلال مسيرة حياته العلمية ابتداء من مرحلة الماجستير وحتى مرحلة الدكتوراه، شكراً يوازي عطاءه ، ويليق بإنسانيته وأخلاقه وسلوكه.

كما أسجل بكل الإعزاز والتقدير أسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان لسعادة الأستاذ الدكتور/ **محمد حمزة السليماني**؛ على سعة صدره ونبل أخلاقه، وحسن توجيهه، وكريم وصدق مشاعره، ولما وجد منه الباحث من اهتمام ودعم وتشجيع خلال مسيرته العلمية، متوجاً ذلك بتفضله بمناقشة خطة الدراسة وإبداء توجيهاته ومقترحاته التي ساهمت في إثرائها وإظهارها بهذه الصورة، والتفضل بتحكيم البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة.

والشكر موصول لسعادة الدكتور **هشام محمد مخيمر**؛ على تفضله بمناقشة خطة الدراسة، وإبداء توجيهاته واقتراحاته، التي ساهمت في ارتقاء هذه الدراسة، وعلى تفضله بتحكيم البرنامج الإرشادي.

كما أتقدم بالشكر وعظيم التقدير لأستاذي الكريم سعادة الأستاذ الدكتور/ **محمد جعفر جمل الليل**، أستاذ الإرشاد النفسي بقسم علم النفس؛ الذي أكرمني بتواضعه وحسن خلقه وسعة صدره وتعامله الإنساني الراقي وتشجيعه ودعمه للباحث، وعلى تفضله بالموافقة على مناقشة هذه الدراسة، وتفضله بتحكيم البرنامج الإرشادي.

كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير والامتنان لسعادة الأستاذ الدكتور/ **سعيد بن عبدا بن دبيس**، أستاذ الإرشاد النفسي بجامعة الملك سعود، على موافقته الكريمة ليكون مناقشاً خارجياً لهذه الدراسة.

كما يسجل الباحث شكره وتقديره لجامعة أم القرى، وكلية التربية، وقسم علم النفس، ولجميع أعضاء هيئة التدريس بالقسم على ما قدموه من جهود مشكورة مقدرة.

كما أسجل بكل الإجلال والإكبار أسمى آيات الشكر والعرفان لأستاذي الفاضل وصاحب الفضل سعادة الأستاذ الدكتور/ **هاشم بن بكر حريري**، أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط ووكيل جامعة أم القرى، اعترافاً بفضله واهتمامه وتوجيهه الدائم وتشجعيه المستمر، فجزاه ا خير الجزاء.

والشكر موصول لإدارة التربية والتعليم بمكة المكرمة، وقسم التوجيه الإرشاد الطلابي على كل ما قدموه للباحث من دعم ومساعدة، وللمسئولين في الميدان التربوي في المدارس التي تم تطبيق أدوات الدراسة فيها من مدراء ومرشدين ومعلمين ..

كما أشكر عينة الدراسة لتعاونهم واستجاباتهم على أدوات الدراسة، وكل الشكر والتقدير والعرفان لكل من ساهم برأي أو نصيحة، أو مساعدة في هذه الدراسة.

وأتقدم بوافر الشكر والتقدير لكل من استفاد الباحث منهم من منسوبي مراكز البحوث والمكتبات العامة ومصادر المعلومات والزملاء أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بكلية بيشة جامعة الملك خالد.

والشكر والتقدير للزملاء في برنامج الدكتوراه أخي وصديقي ورفيق دربي د. **سالم بن محمد المفرجي**، الذي سطر أروع معاني الأخوة والصداقة والوفاء في مسيرة أخوية وعلمية اقتربت من خمسة عشر عاماً غمرني خلالها بالفضل والدعم والمساندة، والأخ د. **خالد ناهس العتيبي**، والأخ د. **محمد موسى الشمراني**، والأخ **د. يحيى بن عبدا الرافعي**، والأخ الأستاذ/ **عبدالرحمن الصولي**، مقدراً لهم جهودهم ومساعداتهم.

وشكراً وتقديراً للأخوة الأعزاء الدكتور/ **سعيد آل يزيد القرني**، وأخي وصديقي الأستاذ/ **محمد بن ناشع الأسمري**، والأخ العزيز الأستاذ/ **صالح بن عفيف**، والزملاء الأعزاء الأستاذ/ **محمد عايض القحطاني**، والأستاذ/ **عامر مترك المعاوي**.

وختاماً أقدم اعتذاراً صادقاً لمن نسيت أن أذكره فأشكره.. داعياً العزيز الحكيم أن لا يضيع أجر من أحسن عملاً..

وصلى ا وسلم على سيدنا ونبينا محمد

وآخر دعوانا أن الحمد رب العالمين

الباحث

قائمة المحتويات

الموضوع **رقم الصفحة**

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفصل السادس

ملخص نتائج الدراسة

المصادر والمراجع

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الفصــل الأول
المدخـــل إلى الدراسة

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- حدود الدراسة.

مقدمـة:

أصبح العنف مظهراً من مظاهر الحياة العصرية، ومؤشراً يهدد العلاقات على مسـتوى الأفراد داخل الأسرة الواحدة، وداخل المجتمع الواحد، وكذا العلاقات بين الجماعات، والشـعوب والحضارات.

ويؤكد المدهون (٢٠٠٤م، ٥٠٩) "بأن ظاهرة العنف ظاهرة نفسية إنسانية معقدة، كانت موجودة منذ القدم، إلا أنها أصبحت سمة العصر، حيث تعددت أشكاله واختلفت مجالاتـه، ممـا يتطلب الاهتمام من الباحثين ودراسة هذه الظاهرة لتقديم التفسيرات العلمية لها، وذلـك لإيجـاد الحلول لخفض سلوكيات العنف عند الشباب المراهقين وتحسين درجة التوافق والصحة النفسـية لديهم".

وظاهرة العنف ظاهرة اجتاحت إنسانية الإنسان، فعطلت العقل والفكر، وشوهت البنـاء النفسي والاجتماعي، وهددت الأمن والاستقرار، ودمرت العلاقات والتواصل والتفاعل الإيجابي، ووقفت عائقاً أمام التنمية والتقدم، والارتقاء باعتبارها ظاهرة مركبة شديدة التعقيد وذات أبعـاد متعددة ومتداخلة تتفاعل وتمارس، وتظهر فتهز الحكمة الفردية والجماعية، وتعتـل المسـئولية الشخصية والاجتماعية ويغيب النضج ويبرز الاندفاع والتهور وتنطلق الفوضى وترتبك الحياة.

ويشير العيسوي (٢٠٠١م، ١٤٠) إلى أن "العنف ظاهرة إجرامية وشاذة ولكنها ظـاهرة بالغة التعقيد تتدخل فيها وتتشابك، وإياها كثير من العوامل منهـا العوامـل النفسـية، والعقليـة والفيزيقية والوراثية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعرقية والسـلالية، ونظـراً لكثـرة انتشارها في هذه الأيام في معظم المجتمعات ينبغي دراسة حالاتها دراسة نفسية متعمقـة، كمـا ينبغي أن توضع البرامج التربوية والثقافية والإعلامية للحد من ظاهرة العنف وقاية وعلاجاً".

ويشكل العنف بمظاهره وصوره ودرجاته المختلفة تحدياً تاريخياً للمجتمعات الإنسـانية، وتحدياً للرأفة والرحمة والرفق الإنساني الذي يزين الحياة الإنسانية، انطلاقاً من الهدي النبـوي، وقوله ﷺ: "ما كان الرفق في شيء إلا زانه وما نُزع من شيء إلى شانه" (صحيح مسلم بشرح النووي، ٢٥٧٥٠، ٢٠٦/٦).

ويرى الجندي (١٩٩٩م،٢٩١) "أن سلوك العنف ظاهرة بدأت في نهاية هذا القرن تنتشر في معظم المجتمعات، وشمل العنف قطاعات كبيرة ومتنوعة من المجتمع حتى امتد الخطر إلى المدرسة فيما يسمى بعنف التلاميذ، وبات يهدد مستقبلهم، ويدمر هيبة الوالدين والمعلمين، وإذا لم يواجه عنف التلاميذ بأساليب تربوية نفسية، فإنه سيمتد إلى خارج أسوار المدرسة، ويتحول إلى

مشكلات أكثر خطورة تلك المتمثلة في التطرف والإرهاب وإدمـان المخـدرات والاغتصـاب والقتل".

كما أن العنف يشكل تهديداً لإنسانية الإنسان ولاجتماعية المجتمعات، وبالتالي فإنه تهديد للوجود الحضاري والإنساني والاجتماعي وتعطيلاً للعقل الإنساني، كما يعد العنف أكثر وأخطر الاضطرابات النفسية والاجتماعية والثقافية فتكاً بإنسان ومجتمعات هذا العصـر الـذي أصـبح عصر (الممارسات العنيفة).

وتشير الديب (٢٠٠٠م، ١٣) إلى أن "ظاهرة العنف موجودة منذ الأزل، إلا أن موجـة العنف في هذه الآونة أصبحت ظاهرة ملفتة تستدعي الاهتمام بها من جانب الباحثين؛ لدراسـتها ومحاولة تقديم التفسيرات المتعددة، حتى نتمكن من إيجاد حلول مناسبة؛ للحد أو حتـى التقليـل منها".

ويذهب التير (١٩٩٧م، ١١) إلى اعتبار"العنف من بين أولى مظـاهر السـلوك التـي عرفتها المجتمعات البشرية، لكن معدلاته ارتفعت كثيراً خلال العقود الأخيرة، كمـا أن أنواعـاً جديدة ظهرت لأول مرة، ولا يكاد مجتمع معاصر يخلو من بعض أشكال العنف، وبعض أشكاله عرفتها المجتمعات منذ زمن بعيد، إلا أن بعض أسبابه مـرتبط بـبعض خصـائص المجتمـع الحديث، وخصوصاً ما يبدو أنه تعبير عن الضغوطات ومثار الإحباط".

ويرتبط العنف بالاستعداد الشخصي لممارس العنف من جهة، وبالضغوط الخارجية من جهة أخرى، كما يرتبط بعوامل دافعة لعل من أبرزها هيمنة سلوك الرفض المطلق لدى الشخص تجاه الغير، والتعصب والميل للتطرف، كما يرتبط بالتمييز العنصري والاجتمـاعي والتفرقـة المذهبية والطائفية والطبقية، كما يرتبط بالتغيرات الاجتماعية وأساليب التنشئة ومشاهدة العنـف الفضائي الإعلامي، كما يظهر ارتباطه بوضوح بالمشكلات النفسـية والاقتصـادية والفوضـى والعبث السياسي وارتباك واعتلال النظام الأسري والاجتماعي.

وتكون الممارسات العنيفة تعبيراً عن الإحساس بالعجز والشعور بعدم العدالـة وعـدم المساواة، كما تكون تعبيراً عن الرغبة فـي حـب الانتقـام والانتصـار للـذات أو للأفكـار وللانتماءات، كما ترتبط بالبطالة والإحباط والحرمان بأشكاله المختلفة الاقتصـادي والعـاطفي والاجتماعي.

وقد دلت الإحصاءات السنوية للجرائم المسجلة في الـدول العربيـة عـام ١٩٩٦م أن الجرائم الشائعة في الوطن العربي يتصدرها جرائم العنف، حيث أوضحت هذه الإحصـاءات أن

الجرائم ضد حياة الأشخاص، أو ما يتعلق بالنفس تتصدر قائمة الجرائم في الوطن العربي (غانم، ٢٠٠٤م، ٢٩).

ونظراً لتفاقم ظاهرة العنف في هذا العصر كماً وكيفاً فقد شملت كـل فئـات وشـرائح المجتمع، وامتد خطر العنف لكل الأعمار الزمنية، إلا أن الممارسات العنيفـة تـزداد وبشـكل ملاحظ في مرحلة المراهقة عن بقية المراحل الأخرى، وهذا ما تؤكده دراسات (عبود، ١٩٩١؛ علي، ١٩٩٨م؛ الجندي، ١٩٩٩م؛ الدسوقي، ١٩٩٩م؛ العقاد،٢٠٠١م؛ علي، ٢٠٠١؛ عبدالخالق، ٢٠٠٢م؛ عزب، ٢٠٠٢م؛ عبود، ٢٠٠٣م؛ عبد المحمود، ٢٠٠٤م؛ المدهون، ٢٠٠٤؛ إسماعيل، ٢٠٠٥م).

وهي ظاهرة تنتشر في كل الأعمار الزمنية إلا أن المرحلة الأكثر خصوبة للممارسـات العنيفة هي مرحلة المراهقة، ونظراً لكون ظاهرة العنف ظاهرة نفسية واجتماعية مركبة وشديدة التعقيد تتخذ من مرحلة المراهقة أرضاً خصبة لتكاثرها وانتشارها، تلك المرحلة التي يعد إنسانها حاضر الأمة ومستقبلها، لذا فإن الباحث يرى بأن التصدي لهذه الظاهرة وفي هذه المرحلة يكون أكثر فاعلية عندما يتخذ من الإرشاد الانتقائي التكاملي منهجاً له.

"ويذكر هول بأن فترة المراهقة ينبغي أن تكون موضع اهتمـام علـم الـنفس بأكملـه" (الجسماني، ١٩٩٤م، ١٩٣)، وهو ما يراه الباحث مطلباً فيه من الحكمة وبعد النظر ما يسـتحق أن يكون نصب أعين الآباء والتربويين والمسؤولين على اختلاف مستوياتهم ومجالاتهم، وقبـل ذلك وبعده أن تكون نصب أعين الباحثين، فإنسان هذه المرحلة هو حاضر الأمة ومستقبلها.

ويذهب مرسي (٢٠٠٢م، ١٣) إلى اعتبار المرهقة سـن الأزمـات، وتشـهد بـدايات المشاغبة والجنوح وإدمان العقاقير وظهور السلوكيات العنيفة، وكثير من الاضطرابات النفسـية والعقلية. مما يجعل الحاجة إلى الإرشاد النفسي ضرورة نفسـية وتربويـة ومطلبـاً اجتماعيـاً ووطنياً، انطلاقاً من كون الإرشاد النفسي يمثل حجر الزاوية في تخطي المراهق لأزماته.

ويرى الباحث أن الإرشاد الجماعي الطريقة الإرشادية المثلى لمرحلة المراهقة انطلاقـاً من طبيعة هذه المرحلة النمائية، وكذلك لكون المراهق في حاجة دائمة للوسط الاجتماعي الـذي يحتويه، ويشبع فيه حاجاته النفسية والاجتماعية، ولحاجة المراهق بالانتماء لجماعة يشعر معهـا بالرغبة في مناقشة أفكاره ومشكلاته في مجتمع لديهم من الرغبة والمشكلات مثـل مـا لديـه، فيشعر بالأهمية والقيمة الاجتماعية والانتماء، ويشعر بتقبل الآخرين وحرصهم عليـه، ولـذلك اكتسب الإرشاد الجماعي أهمية خاصة في مرحلة المراهقة.

وعلى الرغم من تنوع اتجاهات وطرائق البحث في مجال سلوك العنف، فإن البحوث والدراسات المحلية والعربية في هذا المجال لا تزال في بداياتها، مما يؤكد بأن هذه البحوث، والدراسات لا تتناسب مع ما تشكله هذه الظاهرة من خطورة واتساع وتزايد توضح الحاجة الماسة والأهمية الكبرى في هذا العصر لإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات المحلية والعربية.

ولأننا في عصر ثورة علمية فإن التصدي للعنف بالعلم هو السبيل إلى التخفيف من حدته، والقضاء على آثاره على مستوى الفرد والأفراد والجماعات والمجتمعات والحضارات.

ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لتشكل خطوة في الاتجاه العلمي لتناول ظاهرة العنف لدى المراهقين تناولاً علمياً وبأسلوب جديد من خلال إتباع النظرية الانتقائية التكاملية التي تعتمد على استخدام المرشد للفنيات والأساليب الإرشادية في شكل منظومة ذات طابع متسق ومترابط لتتناسب مع خصائص المسترشدين ونوعية المشكلات ودرجتها، بحيث تسهم كل منها في مواجهة بعض أشكال العنف، وتلائم الفروقات الفردية بعيداً عن التمسك بنظرية واحدة قد لا تحقق فنياتها الأثر الذي يجعل من الإرشاد فاعلاً في تناول المشكلات؛ لذا فإن الموضوع يتناول ظاهرة العنف بأسلوب إرشادي جديد في مرحلة لها من الأهمية النفسية والاجتماعية والتربوية ما يجعلها جديرة بأن تكون موضع اهتمام الباحثين.

<u>مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:</u>

تعد ظاهرة العنف مظهراً من مظاهر الحياة العصرية، بل إنها المظهر الأكثر وضوحاً، وتأثيراً في الحياة الإنسانية، وهي ظاهرة ذات أبعاد نفسية واجتماعية ودينية واقتصادية وسياسية وقانونية تتفاعل وتظهر وتمارس بأشكال وصور تشوه معالم الإنسانية، وتقضي على ملامح الخيرية.

وتشير غنيمة (٢٠٠٤م، ٣١١) إلى أن "ظاهرة العنف تتفشى في حياتنا الاجتماعية، والسياسية بشكل ملحوظ، فالعنف لا يقتصر على الجماعات الرافضة، بل أصبح سمة مميزة لنمط التفاعل في الحياة العادية للأفراد، وهذا التفاعل يكشف عن أشكال متعددة من العنف تتجلى على مستويات عديدة بدءاً من الأسرة، ومروراً بالتفاعلات العادية في الأسواق والشوارع ووسائل المواصلات وانتهاء بالتعامل مع مؤسسات الدولة".

والممارسات العنيفة شكل من أشكال اعتلال السلوك الفردي والسلوك الجماعي، ومظهر تهديد لأمن واستقرار وأخلاقيات الفرد والجماعات والمجتمعات، ويؤكد إسماعيل (٢٠٠٥م،

١٤١) بأن "ظاهرة العنف لم تعد مجرد تهديد للدولة والنظام الحاكم، بل أصبحت تهدد المجتمـع كله، سواء في بنيته الداخلية أو في اقتصاده أو أمنه الاجتماعي والسياسي، ومكتسـباته الثقافيـة والفكرية، وكذلك إنجازاته الاقتصادية والمادية".

والسلوك العنيف مضاداً للتعقل، ودليلاً على سيطرة الشهوة والغريزة والأنانيـة علـى العقل والأخلاق والقيم، ومؤشراً لضعف المسئولية الفردية والاجتماعية.

ويرى عبدالصمد (٢٠٠٢م، ١٩٨) أن "العنف يدمر العلاقات الاجتماعية، ويقضي على أساس البناء الاجتماعي، ويعرقل المسيرة التنموية، ويعيق الاسـتقرار الأمنـي والاجتمـاعي، ويشكل ضربة موجعة لعملية الانتماء وربط الفرد بالمجتمع".

كما أشار الجندي (١٩٩٩م، ٢٩٤) إلى أن "العنف أسلوباً بدائياً غيـر متحضـر يتسـم بالعديد من المواقف ذات الصفة الإجرامية التي تنعكس بشكل سلبي على المجتمع، ويقف ضـد أعرافه، ويعتبر سلوكاً مضاداً للمجتمع؛ باعتباره ضد معايير السلوك المتعارف عليه، ومصـالح المجتمع وأهدافه، ومن ثم فإنه يدمر أمن وأمان أفراد المجتمع؛ باعتباره سلوكاً إجراميـاً يتسـم بالوحشية نحو الأفراد، والأشياء من خلال التدمير والضرب والقتل".

<u>ومن هنا يبرز الجانب الأول من مشكلة الدراسة متمثلاً في أهمية وخطورة الموضـوع الذي تتناوله</u>، وما يترتب عليه من آثار سلبية، ونتائج مدمرة علـى مسـتوى الفـرد والأفـراد والجماعات والمجتمعات.

كما تبرز المشكلة واضحة من خلال ازدياد معدل سلوك العنف في مرحلـة المراهقـة، حيث يشير الجندي (١٩٩٩م، ٢٩٧) إلى أن: "أعمال العنف تزداد في مرحلـة المراهقـة عـن المراحل النمائية الأخرى؛ نظراً لطبيعة المرحلة في مواجهة ضوابط المجتمع".

يؤكد زهران (١٩٧٢م، ٢٤٦) بأن "معظم البحوث والدراسات أشارت إلـى أن سـلوك العنف شائع في مرحلة المراهقة، وخاصة لدى الذكور، ولكن سمات وخصائص الفرد تحدد إلى حد كبير سلوكيات العنف، وإن مرحلة المراهقة تتسم بالتمرد والثورة الانفعالية علـى الأسـرة والمدرسة والسلطة عموماً".

ونظراً لكون مرحلة المراهقة فترة نمو حيوي سريع لجميع المظاهر، فإنها مرحلة التمرد والعصيان والتقلب وكثرة الصراعات وعدم الاستقرار وشدة الحساسية، فإنها المرحلة التي تزداد حدة ممارسات العنف بأشكاله المختلفة فيها، وهذا ما تؤكده دراسات (عبـود، ١٩٩١م؛ العقـاد،

٢٠٠١م؛ علي، ٢٠٠١؛ عبدالخالق، ٢٠٠٢م؛ عزب، ٢٠٠٢م؛ عبود وعبـود، ٢٠٠٣م؛ عبـد المحمود، ٢٠٠٤م؛ المدهون، ٢٠٠٤؛ إسماعيل، ٢٠٠٥م).

ومن هنا يبرز الجانب الثاني من مشكلة الدراسة والمتمثل في شيوع وازدياد الممارسات العنيفة لدى المراهقين الذكور، الأمر الذي يؤكد أننا أمام ظاهرة اجتاحت العقـول والأخلاقيـات وشوهت العلاقات، وتنذر بمزيد من "الهزات الأخلاقية والاجتماعية والنفسية".

وعلى الرغم من أهمية الإرشاد النفسي في تقديم المساعدة الإرشادية المتكاملة للأفـراد من أجل مواجهة المشكلات وحلها والتوافق معها وتحقيق النمو المتكامـل، وبخاصـة الإرشـاد الانتقائي الذي يمثل الإرشاد في صورته الناضجة والمتكاملة حيث يشير أبـو النـور (٢٠٠٠م، ٢٥٠) إلى "أهمية الإرشاد الانتقائي في خفض، وعلاج الاضطرابات النفسية، وتحقيق السـعادة والاستقرار في الحياة، وأنه ذو فعالية في حل مشكلات العميل المختلفة، وتحقيق الاستقرار فـي حياته". إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بهذا الجانب، ومن هنا يبرز الجانب الثالـث من مشكلة الدراسة والمتمثل في أهمية ودور الإرشاد في التصدي للمشكلات من خـلال بنـاء وإعداد وتنفيذ وتقويم البرامج الإرشادية، ويتمثل الجانب الرابع من مشكلة الدراسة فـي دراسـة فعالية الإرشاد الانتقائي في التقليل من مستوى العنف لدى المراهقين.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيس العام:

ما مدى فعالية الإرشاد الانتقائي في التقليل من مستوى العنف لدى المراهقين؟

وانطلاقاً مما سبق فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة تحديداً بحثياً وإحصائياً مختصراً في الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعـة التجريبيـة وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس العنف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعـة التجريبيـة على مقياس العنف قبل إجراء البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعـة الضـابطة على مقياس العنف قبل إجراء البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعـة التجريبيـة على مقياس العنف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة؟

أهميـة الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتصدى لدراسته؛ حيث أنها تسعى لدراسة فعالية الإرشاد الانتقائي في التقليل من مستوى العنف لدى عينة من المراهقين، وبالتالي فإن موضوع الدراسة ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحيـة النظريـة أو مـن الناحيـة التطبيقية.

فمن الناحية النظرية تشكل الدراسة الحالية إضافة علمية معرفية لظاهرة العنـف الـذي أصبح المشكلة الكبرى للإنسانية عموماً، وإضافة معرفية جديدة لاتجاه إرشادي لـم يلـق مـن الاهتمام والبحث والدراسة ما يستحقه كاتجاه يمثل الإرشاد في ثوبه الجديد.

كما أنها تأتي في ظل ندرة الدراسات العربية والمحلية، وافتقادها للتناول الإرشادي مـن خلال بناء برامج إرشادية لمواجهة المشكلات.

وكذلك تسهم في تقديم صورة متكاملة عن متغيرات الدراسة مما يساعد في تقديم فهمـاً أفضل بصورة أوضح تساهم في دفع عملية البحث العلمي.

وبالتالي فإن هذه الدراسة تعبر عن حاجة البحث العلمي إلـى القيـام بتصـميم بـرامج إرشادية فاعلة؛ لتقديم الخدمات والمساعدات لفئة عمرية لها من الأهميـة النفسـية والتربويـة والاجتماعية ما يجعلها جديرة بأن تكون موضع الاهتمام البحثي.

أما من الناحية التطبيقية فإنها تتمثل في تطبيق برنامج إرشادي انتقائي يهدف إلى التقليل من مستوى سلوك العنف لدى عينة الدراسة، مما يساعدهم على التفاعـل الإيجـابي، وتحقيـق ذواتهم، وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، وتحسين العملية التربوية، والتوصل إلى أعلـى مستوى ممكن من الصحة النفسية.

كما تتضح أهمية هذه الدراسة من الناحية التطبيقية في إمكانية اسـتفادة المتخصصـين الباحثين والدارسين والممارسين للعمل الإرشادي من هذه الدراسة وتطبيق خطواتها على حالات أخرى، كما يمكن أن تكون دعوة وتشجيع للمتخصصين لتكثيف الجهود العلمية في هذا المجال.

وكذلك لفت الأنظار إلى أهمية مثل هذه الموضوعات وأهمية الدراسات التي تعتمد على البرامج الإرشادية.

ويلخص الباحث أهمية هذه الدراسة والحاجة إليها وفقاً للاعتبارات التالية:

١- أهمية وخطورة الموضوع الذي تتصدى له؛ إذ أصبحت ظاهرة العنـف قضـية العـالم

الأولى، وأصبح العنف لغة الحوار بين شعوب العالم، بل ولغة للحوار بين أفراد، وفئات الشعب الواحد.

٢- أهمية التصدي لظاهرة العنف الظاهرة التي اجتاحت إنسانية الإنسان،وعطلت عقله، وهددت أمنه النفسي والاجتماعي، باعتبار التصدي لهذه الظاهرة ومواجهتها بأساليب علمية؛ لأنها السبيل الوحيد لاستعادة كرامة الإنسانية واستعادة الأمن والاستقرار وتنقية العلاقات بين الأفراد والجماعات والشعوب.

٣- أهمية الإرشاد الانتقائي كأحد الاتجاهات والتيارات الإرشادية الحديثة والفاعلة في التصدي للمشكلات، وإعداد برنامج إرشادي انتقائي، وتطبيقه لأول مرة في البيئة السعودية؛ للتقليل من مستوى العنف لدى المراهقين.

٤- أهمية المرحلة التي تستخدمها هذه الدراسة والمتمثلة في مرحلة المراهقة، تلك المرحلة التي لها من الأهمية النفسية والتربوية والاجتماعية ما يجعلها جديرة بأن تكون موضع اهتمام الباحثين؛ نظراً لكون هذه الشريحة تمثل روح الأمة وأملها وأساس تقدمها ورقيها، كما أنها تمثل من جانب آخر أكثر فئات المجتمع عرضة للتطرف نحو العنف، وإظهاراً للممارسات العنيفة، وهذا ما تؤكده دراسات (عبود، ١٩٩١؛ الجندي، ١٩٩٩م؛ العقاد، علي، ٢٠٠١؛ عزب، ٢٠٠٢م؛ عبود، ٢٠٠٣م؛ المدهون، ٢٠٠٤؛ إسماعيل، ٢٠٠٥م).

٥- تأتي هذه الدراسة في ظل ندرة الدراسات التجريبية في البيئة السعودية التي تستخدم برامج إرشادية للتصدي لظاهرة العنف، وبالتالي فإن الباحث يأمل أن تكون هذه الدراسة وهذا الجهد إضافة علمية، وأن يجد فيها الباحثون والمتخصصون والممارسون للعمل الإرشادي ما يمكن أن يرتقي بالعمل الإرشادي المتخصص، وما يمكن تطبيقه والاستفادة منه.

٦- تعد هذه الدراسة استجابة لنتائج وتوصيات الكثير من الدراسات والأبحاث والمؤتمرات التي تناولت ظاهرة العنف محلياً وعربياً وعالمياً (الجندي، ١٩٩٩؛ عزب، ٢٠٠٢؛ عبود، ٢٠٠٣؛ المدهون، ٢٠٠٤؛ غانم، ٢٠٠٤؛ أباظة، ٢٠٠٤؛ إسماعيل، ٢٠٠٥م).

كما يرى الباحث أن هذه الدراسة بمثابة دعوة للباحثين لتكثيف الجهود العلمية والتركيز على الدراسات التجريبية، والاهتمام بإعداد وتطبيق البرامج الإرشادية، باعتبارها لب العمل الإرشادي المتخصص.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التصدي لسلوك العنف لدى المراهقين من خلال برنامج إرشادي انتقائي تم إعداده خصيصاً لذلك في محاولة للتقليل من مستوى وجوده.

٢- تصميم برنامج إرشادي ذو طبيعة انتقائية تكاملية كاتجاه حديث في مجال الإرشاد النفسي، اتجاه مترابط منفتح للإضافات في مجال الفنيات الإرشادية؛ ليكون البرنامج الإرشادي في إعداده وبناءه وتطبيقه وتقييمه منظومة إرشادية مترابطة متسقة، تعتمد على اختيار الفنيات الإرشادية بانتقائية، بحيث تسهم كل منها في مواجهة شكلاً من أشكال العنف ومواجهة الفروق والاختلاف بين نوعية المشكلات ودرجة وجودها.

٣- التحقق من مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة في التقليل من مستوى العنف لدى أفراد عينة الدراسة، من خلال المعالجة الإرشادية والإحصائية للمجموعة التجريبية.

٤- التعرف على مدى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي الانتقائي في التقليل من مستوى العنف لدى أفراد عينة الدراسة بعد انتهاء الجلسات الإرشادية وأثناء فترة المتابعة.

٥- الاستفادة من نتائج الدراسة في تقديم الخدمات الإرشادية لمواجهة سلوك العنف في مجتمعات مشابهة لمجتمع الدارسة الحالية.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة عدداً من المصطلحات النفسية الهامة وسوف يقوم الباحث بتحديد المفاهيم التي يرى أنها مناسبة لهذا المصطلحات، اعتماداً على التراث النفسي ووفقاً لما يتبناه الباحث، وصولاً إلى رؤية الباحث لهذه المصطلحات على الرغم من التباين والاختلافات التي ارتبطت بهذه المصطلحات، ثم ينتهي الباحث بتحديد المفهوم الإجرائي لكل مصطلح منها.

وقد فضل الباحث أن يستخدم مفهوم المصطلح بدلاً من تعريف المصطلحات؛ نظراً لكون التعريف يتضمن التحديد الدقيق لهذه المصطلحات، وهو ما قد يكون مقبولاً في الظواهر والعمليات والمصطلحات الطبيعية التي تتسم بالثبات والاستقرار، أما عند استعراضنا للمصطلحات النفسية فنحن أمام مصطلحات وظواهر وعمليات متغيرة، أو كما يصفها المتخصصون بالثابتة نسبياً، ولذلك فإن استخدامنا لعبارة تعريف المصطلحات في العلوم النفسية هدراً معرفياً وخطأً منهجياً، ورؤية ضيقة لهذه المصطلحات، مما قد يترتب عليها نتائج دراسات مشوهة.

وبالتالي فإن تعريف المصطلحات في العلوم الطبيعية يقابلها مفهوم المصطلحات في العلوم النفسية، وهو ما سيقوم به الباحث في تحديده لمصطلحات الدراسة الحالية وفقاً لما يلي:

أولاً: البرنامج الإرشادي:

تعد البرامج الإرشادية واجهة الإرشاد النفسي، ودليلاً على أن الممارسة الإرشادية مجموع تفاعل (علم وفن وممارسة وتربية وتعلم وتعليم).

والبرنامج الإرشادي هو "مجموعة من الإجراءات المنظمة المخطط لها، في ضوء أسس علمية، وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات معينة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته أو التوافق معها" (زهران، ١٩٩٨م، ١٠).

ويرى الباحث أن هذا المفهوم هو أكثر المفاهيم شيوعاً في الدراسات والأبحاث المحلية والعربية نظراً لشموله ودقته، إلا أن الباحث يرى أنه مفهوم ركز على الإرشاد الفردي، وأهمل الإرشاد الجماعي، كما أنه ركز على عملية تخطيط البرنامج وتنفيذه، وأهمل عملية تقييم البرنامج.

- البرنامج الإرشادي هو: "مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسس علمية، تهدف إلى تقديم الخدمات لمساعدة الفرد أو الجماعات لفهم مشاكلهم والتوصل إلى حلول بشأنها، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم، ويتم في صورة جلسات منظمة في إطار من علاقة متبادلة متفهمة بين المرشد والمسترشد" (عبدالخالق، ٢٠٠٢م، ٨٧).

ويلاحظ الباحث أن هذا المفهوم مستمد من مفهوم الإرشاد النفسي مع إضافة مقدمة المفهوم ونهايته ليتناسب مع طبيعة البرنامج الإرشادي.

- البرنامج الإرشادي هو "برنامج يعمل وفق نظريات الإرشاد النفسي على مساعدة، وتبصير الأفراد في فهم مشكلاتهم، والتي تؤدي إلى سوء التوافق، ويعمل البرنامج على تبصير الأفراد على حل هذه المشكلات، بما يحقق سعادة الفرد مع الآخرين، بحيث يصل الفرد إلى أفضل مستوى من التوافق والرضا والصحة النفسية" (عارف، ٢٠٠٣م، ٢٤٩).

ويرى الباحث بأن هذا المفهوم كان أقرب إلى وصف ما يقوم به البرنامج الإرشادي من تحقيق لأهدافه العامة أكثر من تحديده مفهوم البرنامج الإرشادي نفسه.

<u>وبناء على ما سبق فإن الباحث يخلص إلى تحديد مفهوم البرنامج الإرشادي بأنه:</u>

"الممارسة الإرشادية المنظمة تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقييماً، والمستمدة من مبادئ وأسـس وفنيـات الاتجاهات النظرية يتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتـابع في صورة جلسات إرشادية فردية أو جماعية وفي ضوء جو نفسي آمن وعلاقة إرشادية تتـيح لكل المشاركين المشاركة الإيجابية، والتفاعل المثمر لتحقيق الأهداف الإرشادية بأنواعها وتقـديم المساعدة الإرشادية المتكاملة في أفضل صورها".

ثانياً: الإرشاد الانتقائي:

يمثل الإرشاد الانتقائي الإرشاد في ثوبه الجديد المتكامل الناضـج والتيـار الإرشـادي المرن والمنفتح لكل إضافة ولكل إسهام جاد في الإرشاد النفسي ليكون النظام المتناسق الذي يقوم بانتقاء ودمج الأساليب والفنيات الإرشادية لتحقيق أفضل النتائج.

والإرشاد الانتقائي "شكل من أشكال الإرشاد النفسي قائم على نظرية العـلاج النفسـي الانتقائي، والذي يعد نظاماً يقوم على تحديد المبادئ والاسـتراتيجيات الأساسـية الفعالـة فـي العلاجات النفسية الأخرى، خاصة تلك الاستراتيجيات التي ثبت فعاليتها في عـلاج المشـكلات وتلائم حاجات العميل" (أبو النور، ٢٠٠٠م، ٢٥٢).

ويرى الباحث بأن الانتقائية لم تعد مجرد نظرية إرشادية، بل أنها أصبحت اتجاهاً مـن الاتجاهات الرئيسية للإرشاد النفسي يضم العديد من النظريات، والتي جاءت اعتماداً على فكـرة أنه لا يوجد اتجاهاً إرشادياً، أو نظرية إرشادية واحدة قادرة بمفردها على التعامل بنفس الدرجة من الكفاءة والفعالية مع الجوانب المتعددة لمشكلات المسترشدين وشخصياتهم.

والانتقائية "منظومة ذات طابع متسق من الفنيات الإرشادية والعلاجية، تنتمي فيها كـل فنية إلى نظرية علاجية خاصة بها، إلا أن انتقاء هذه الفنيات يتم بشكل تكاملي بحيث تسهم كـل منها في علاج جانب من جوانب اضطراب شخصية العميل، ويتم انتقاء هذه الفنيـات لتشـكيل منظومة تكاملية بالرجوع إلى تشخيص دقيق لحالة العميل لتحديد أفضل الفنيات ومدى ملائمتهـا للخطة العلاجية ولطبيعة الاضطراب أو المشكلة السلوكية" (عزب، ٢٠٠٢م، ٥).

ويرى الباحث بأن الاتجاه الانتقائي يمثل النضج الإرشادي والصورة المثلى للممارسـة الإرشادية المتخصصة تتكامل فيه الفنيات الإرشادية وتعمل على مواجهة الاختلافات، والفـروق والتغيرات في المواقف والحالات والمشكلات والمسترشدين.

إن الإرشاد بالاتجاه الانتقائي التكاملي التوفيقي متعدد الأبعاد، والوسائل هـو الصـورة الإرشادية الحديثة الفعالة التي تحقق المرونة والاتزان والشمول وتقوم علـى التنظـيم والتنـوع

والاختيار بأسلوب متلاحم ومنسجم ومتسق.

وانطلاقاً مما سبق فإن الباحث يصل لتحديد مفهوم البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم في الدراسة الحالية بأنه الممارسة الإرشادية المنظمة والمتناسقة تخطيطاً وتنفيذاً وتقييماً والمستمدة من الاتجاه الانتقائي التكاملي لأساليب، وفنيات إرشادية متنوعة، ثم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع لتشكل منظومة تكاملية تقدم في صورة جلسات إرشادية جماعية، وفي ضوء علاقة إرشادية وجو نفسي واجتماعي آمن تتيح لأعضاء المجموعة الإرشادية المشاركة الإيجابية، والتفاعل المثمر بهدف التقليل من مستوى سلوك العنف، وأشكاله لدى عينة الدراسة.

ثالثاً: العنف:

تشير أدبيات التراث النفسي إلى أن مصطلح العنف يتداخل مع بعض المصطلحات، والمفاهيم الأخرى القريبة، والمتصلة به، تداخلاً يجعل من الصعب التفريق بينها، ومن هذه المصطلحات العدوانية، والسلوك العدواني، والإرهاب، والتدمير، والاعتداء، التسلط، وغيرها، ولذلك فقد وردت مفاهيم متعددة لظاهرة العنف توضح اختلاف الرؤى، والمنطلقات والمعايير باختلاف الباحثين والمجتمعات والثقافات، كما أن اختلاف هذه المفاهيم يمكن أن يعزى إلى الأسباب المؤدية لاستخدام العنف، وإلى السياق الذي ينتج تحته مفهوم العنف، كالسياق اللغوي الذي يرتبط بالثقافة والسياق الاجتماعي والسياق النفسي والسياق القانوني والسياق السياسي. ومن هذه المفاهيم:

"العنف كل فعل ظاهر أو مستتر مباشر أو غير مباشر مادي أو معنوي موجه الأذى بالذات أو بآخر أو جماعة أو ملكية أحد منهم" (خضر، ١٩٩٦م، ١٢٦).

كما يمكن النظر للعنف باعتباره "استجابة فجة من السلوك العدواني تتسم بالشدة والتصلب تجاه شخص ما أو موضع معين، ولا يمكن إخفاؤها أو التحايل عليها، وإذا استمرت في الازدياد نتيجة للتوتر فإنها تكون مدمرة" (رشاد، ١٩٩٣م، ١٣).

وترى آل مشرف (٢٠٠٣م، ٢٢) بأنه "يصعب وضع مفهوم عام ودقيق للعنف، فقد يعتبر سلوكاً ما عنفاً في أحد المجتمعات، أو في فترة زمنية معينة، ولا يكون كذلك في مجتمع آخر، أو حتى في نفس المجتمع في فترة زمنية أخرى، وهناك اختلاف بين الدارسين باعتباره (مشكلة خاصة) أو (قضية عامة)".

ويستخلص الباحث من خلال إطلاعه على العديد من الأبحاث والدراسات، والمؤلفات

العلمية أن مفهوم العنف يشتمل على الشكل الظاهري للعدوان، وأنه يوجه ضرر وإساءة إلى الذات أو الآخرين أو الممتلكات، وأنه يتضمن سلوكاً لفظياً أو جسدياً أو رمزياً، وأنه استخدام متهور لقوة الجسم وسلطة اللسان، وأنه تعطيل للقدرات العقلية، وأنه رفضاً للحوار، وانتهاكاً لحقوق وحريات الآخرين، وأنه مناقض للرفق، كما أنه انعكاساً وتعبيراً عن أزمات نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية.

وبالتالي فإنه يمكن تحديد مفهوم العنف باعتباره "الممارسات السلوكية العدوانية البدنية واللفظية والرمزية المباشرة والغير مباشرة والتي تتسم بعدم الرفق لإلحاق الأذى بالذات أو الآخرين أو الممتلكات بشكل مندفع ومتهور تغلب فيه قوة الجسم والسلطة اللسانية على قوة العقل وأخلاقيات الإنسانية".

ويحدد الباحث المفهوم الإجرائي للعنف بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المراهق في الأبعاد التي يتضمنها مقياس العنف المستخدم في الدراسة، والذي يشتمل على:

أ- العنف نحو الذات: وهو الشكل الداخلي للممارسة العنيفة، يلحق الأذى بالذات ويدمر تماسكها ويلغي قيمتها وأهميتها، ويقلل من شأنها واحتقارها، والنظر إليها نظرة دونية، والتمسك بالأفكار الخاطئة، والتعصب لها وعدم الاستماع لآراء المقربين وتجاهل نصائحهم وتوجيهاتهم.

ويمكن النظر إلى هذا البعد باعتباره البعد النفسي للعنف.

ب- العنف نحو الآخرين: ويقصد بهذا البعد العنف الذي يهدف إلحاق الضرر والأذى تجاه الآخرين من مدرسين وزملاء وأقارب وجيران، والخروج على القوانين والمعايير الاجتماعية وعدم اتباع النظم الاجتماعية وتوتر العلاقات بالآخرين.

ويمكن النظر إلى هذا البعد باعتباره البعد الاجتماعي للعنف.

ج- العنف تجاه الممتلكات: ويقصد به إلحاق الضرر المادي والتدمير والتخريب الموجه لممتلكات الآخرين أو الممتلكات العامة.

ويمكن النظر إلى هذا البعد باعتباره البعد المادي للعنف.

رابعاً: المراهقة:

يقصد بمصطلح المراهقة مرحلة زمنية من مراحل نمو الإنسان الهامة؛ نظراً لكونها المرحلة التي ينتقل فيها الإنسان من طفولته إلى رشده، وهو ما جعل الاهتمام بهذه المرحلة كبيراً إلى الحد الذي أصبح تحديد مفهوم المراهقة متعدداً بتعدد مظاهر النمو المرتبطة بهذه المرحلة، فهناك من يحدد مفهوم المراهقة استناداً إلى التغيرات الجسمية، وهناك من يقدم مفهوماً للمراهقة

معتمداً على التغيرات الاجتماعية، وهكذا الحال مع بقية مظاهر النمو، كما أن البعض يربط بين المفهوم والفترة الزمنية، وسوف يقوم الباحث باستعراض بعض المفاهيم وفقاً لما يلي:

المراهقة: "عالم جديد يكتشف فيه الفرد قدراته واستعداداته وميوله ومواهبه، ويحقق من خلال مظاهرها (الجسمية، والحسية، والانفعالية، والاجتماعية، والجنسية) ذاته، والمراهقة ميلاد نفسي جديد للفرد يخلع فيها ثوب الطفولة، ويرتدي ثوب الرشد والنضج والنماء والرجولة، وهي مرحلة اشتقاق معنى جديد للحياة" (عبدالرحيم، ١٩٨٧م، ٢٧٧).

المراهقة: "عبارة عن الفترة الزمنية من حياة الإنسان التي تمتد ما بين نهايـة الطفولـة المتأخر وبداية سن الرشد، تتميز بوجود مجموعة من المتغيرات الجسمية والعقليـة والانفعاليـة والاجتماعية" (الزعبي، ٢٠٠١، ٣٢٠).

ويرى الباحث أن هذا المفهوم ركز على وصف الترتيب الزمني لهـذه المرحلـة بـين مراحل النمو الأخرى، كما أنه أشار لبعض التغيرات التي تحدث في المظاهر النمائية الجسـمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وأهمل مظاهراً نمائية أخرى لا تقل في تغيراتها عن المظـاهر التي ذكرها.

المراهقة: "هي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد، وتمتد من الثالث عشر إلى التاسعة عشر تقريباً، أو قبل ذلك بعام أو عامين، أو بعد ذلك بعام أو عامين" (زهران، ١٩٩٥م، ٣٢٣).

واعتماداً على ما سبق فإن الباحث يحدد مفهوم المراهقة بأنها مرحلة التغيرات العضوية، والوظيفية والتي ينتقل فيها الفرد من الطفولة إلى اكتمال النضج.

ويتحدد مفهوم المراهقة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها مرحلة النمو النفسي التي يمر بهـا طلاب الصف الثاني الثانوي، والذين تقع أعمارهم بين ١٧ – ١٩سنة.

حـدود الدراسـة:

تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها الذي يدرس فعالية الإرشاد الانتقائي في التقليل مـن مستوى العنف لدى المراهقين، كما تتحدد بالعينة المستخدمة المشتملة علـى طـلاب المرحلـة الثانوية بمكة المكرمة والذين تتراوح أعمارهم بين ١٧ – ١٩ سنة، كما تتحدد بوقـت إجـراء الدراسة الزمني في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٧هـ/١٤٢٨هـ، وكذلك تتحدد بـالأدوات البحثية المستخدمة، والمشتملة على مقياس العنف لدى المراهقين، والبرنامج الإرشادي الانتقائي الذي تم إعداده لهذه الدراسة، واستمارة البيانات الشخصية والاجتماعية، واختبـار المصـفوفات المتتابعة، وتحدد كذلك بالأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الثاني

الإطـــــار النظـــري وأدبيـــــات الدراسـة

- **الإرشاد الانتقائي.**
- **سيكولوجية العنف.**
- **سيكولوجية المراهقة.**

الإطار النظري وأهم المفاهيم الرئيسية في الدراسة

١- **الإرشاد النفسي الانتقائي.**
- مقدمة.
- مفهوم الإرشاد النفسي.
- أهداف الإرشاد النفسي.
- الانتقائية في السياق التاريخي النفسي.
- الإرشاد الانتقائي.
- الإرشاد الجماعي.
- البرامج الإرشادية.

٢- **سيكولوجية العنف.**
- مقدمة.
- مفهوم العنف.
- العنف والعدوان.
- الاتجاهات النظرية في دراسة سيكولوجية العنف.
- أشكال ومظاهر العنف لدى المراهقين.
- أسباب ودوافع ممارسة المراهقين للعنف.

٣- **سيكولوجية المراهقة.**
- مقدمة.
- مفهوم المراهقة.
- مميزات وخصائص مرحلة المراهقة.
- التقسيمات الفرعية لمرحلة المراهقة.
- الاتجاهات النظرية في دراسة سيكولوجية المراهقة.
- أشكال وصور سلوك المراهقين.
- مشكلات المراهقين.
- الإرشاد النفسي للمراهقين.

الإطار النظري

مفاهيم الدراسة:

١- الإرشاد النفسي:

مقدمة:

يعد الإرشاد النفسي أحد فروع علم النفس التطبيقية التي شهدت نمواً وتطوراً ساهم فيه ارتباطه بالعديد من العلوم، وساهم الجزء الأكبر في أهمية هذا العلم، وبخاصة في حياتنا المعاصرة، وينظر للإرشاد النفسي بشكل عام بأنه عملية توظيف العلم في شكل إنساني لتقديم المساعدة والخدمة المنظمة بأسلوب تعليمي من متخصص مؤهل خبير يمتلك الأسس العلمية والحس الإرشادي لشخص يبحث عن هذه المساعدة؛ تنمية للقوى واستثماراً للطاقات وتحقيقاً لأقصى درجات النمو والتوافق والصحة النفسية.

وقد حظي الإرشاد النفسي أو كما يطلق عليه علم النفس الإرشادي باهتمام كبير، انطلاقاً من أهميته ودواعي الحاجة إليه فردياً وجماعياً وانطلاقاً من الخدمات النفسية المتخصصة التي يقدمها للأفراد والجماعات، وبخاصة أفراد وجماعات هذا العصر.

وتؤكد حداد وعبدا (٢٠٠٢م، ٣٣) على أنه: "نتيجة للتغيرات الهائلة التي تعرضت لها المجتمعات الإنسانية في عصرنا الحاضر والتي شملت جوانب الحياة المختلفة كالاجتماعية والسياسية والاقتصادية والنفسية وغيرها، والتي أدت إلى ظهور العديد من المشكلات والضغوطات النفسية التي تواجه الفرد، بدأت المجتمعات المتقدمة بتقديم خدمات نفسية وإرشادية تهدف إلى مساعدة الإنسان في حل مشكلاته النفسية بأساليب علمية، وقد أصبح توفر مثل هذه الخدمات مؤشراً على تقدم المجتمع ورقيه واهتمامه بالإنسان".

ويشير عودة (١٩٨٥م، ٧٦) إلى: "أن الاهتمام بصحة مراهقينا النفسية، والتعرف على قدراتهم على التوافق الناجح والمشروع، وتجنبهم المثيرات المؤلمة، لهو مساهمة في تنمية رأس المال البشري في مجتمعنا".

ويقوم الإرشاد النفسي على نظريات علمية تساعد في فهم وتفسير السلوك والتعرف على أسباب المشكلات واختيار الأساليب الإرشادية المناسبة للتعامل مع المشكلات، كما أنه يقوم على الخبرة العملية التي تجعل العملية الإرشادية فعالة وناجحة، يضاف إلى الأسس النظرية العلمية والخبرة العملية فإن الحس الإرشادي واللمسة الإنسانية كفيلة بأن تجعل العمل الإرشادي يقدم في

أرقى صوره وأنقى مظاهره.

والإرشاد النفسي مصطلح مركب يتضمن الكثير من المصطلحات التي تندرج تحت هذا المفهوم، فالإرشاد النفسي يوحي بأنه عملية متخصصة تأخذ مراحل إرشادية منظمـة، ويشـتمل على المساعدة الإرشادية التي يقدمها متخصص مؤهل (مرشد) لشخص يحتاج هـذه المسـاعدة (مسترشد) في إطار علاقة إرشادية تتسم بالمهنية والإنسانية لتحقيق أهـداف عامـة، وأهـداف خاصة، تقدم بمستويات نمائية ووقائية وعلاجية، يتم فيه إكساب (المسترشد) وتعليمـه وتنميـه قدراته لمواجهة المشكلات.

وينظر للعملية الإرشادية بأنها موقف تفاعلي بين متخصص مؤهل ومسترشـد يحتـاج للمساعدة في موقف يساعد على هذا التفاعل، ولذلك فإن نجاح هذا التفاعل يعتمد وبشكل كبيـر منه على ما يتمتع به قائد هذا الموقف (المرشد) من خصائص وسمات ومهارات.

وتتلخص الخصائص والسمات الواجب توافرها في المرشد ما يلي:

١- خصائص علمية نظرية: التخصص العلمي الـدقيق، والإلمـام بالتخصصـات المسـاندة، والكفاءة المعرفية.

٢- خصائص عملية مهنية: كالخبرات المهنية، والقدرة على تكوين العلاقة الإرشادية، وكفاءة إدارة الجلسات، وغيرها.

٣- خصائص وسمات شخصية: كالتسامح، والمرونة، والرفق، والصدق، وسرعة التصـرف، والقدرة على التأثير، وغيرها.

ويرى سعفان (٢٠٠٥م، ١٥) أنه يمكن تصنيف الخصائص التي يتميـز بهـا المرشـد النفسي الفعال في الخصائص النوعية التالية:

أ- الخصائص المعرفية: كالذكاء، وفهم ميدان التخصص النظـري والعلمـي، والطلاقـة، والمرونة، والأصالة، والانفتاح على العالم.

ب- الخصائص الوجدانية: الاهتمام والميل للإرشـاد، والاسـتقرار العـاطفي، والتـوازن الانفعالي، والقيم المهنية، كالعدل والتعاطف والقدرة على منح الحب واستقباله.

ج- الخصائص الإنسانية مع المسترشد والقائمين على تربيته: تقبل المسترشـد ومشـاركته وجدانياً.

د- الخصائص المهنية: إدارة الحوار والمناقشة، والإنصـات، والتـأثير علـى الآخـرين، والمرونة والتعامل بكفاءة مع المواقف المختلفة.

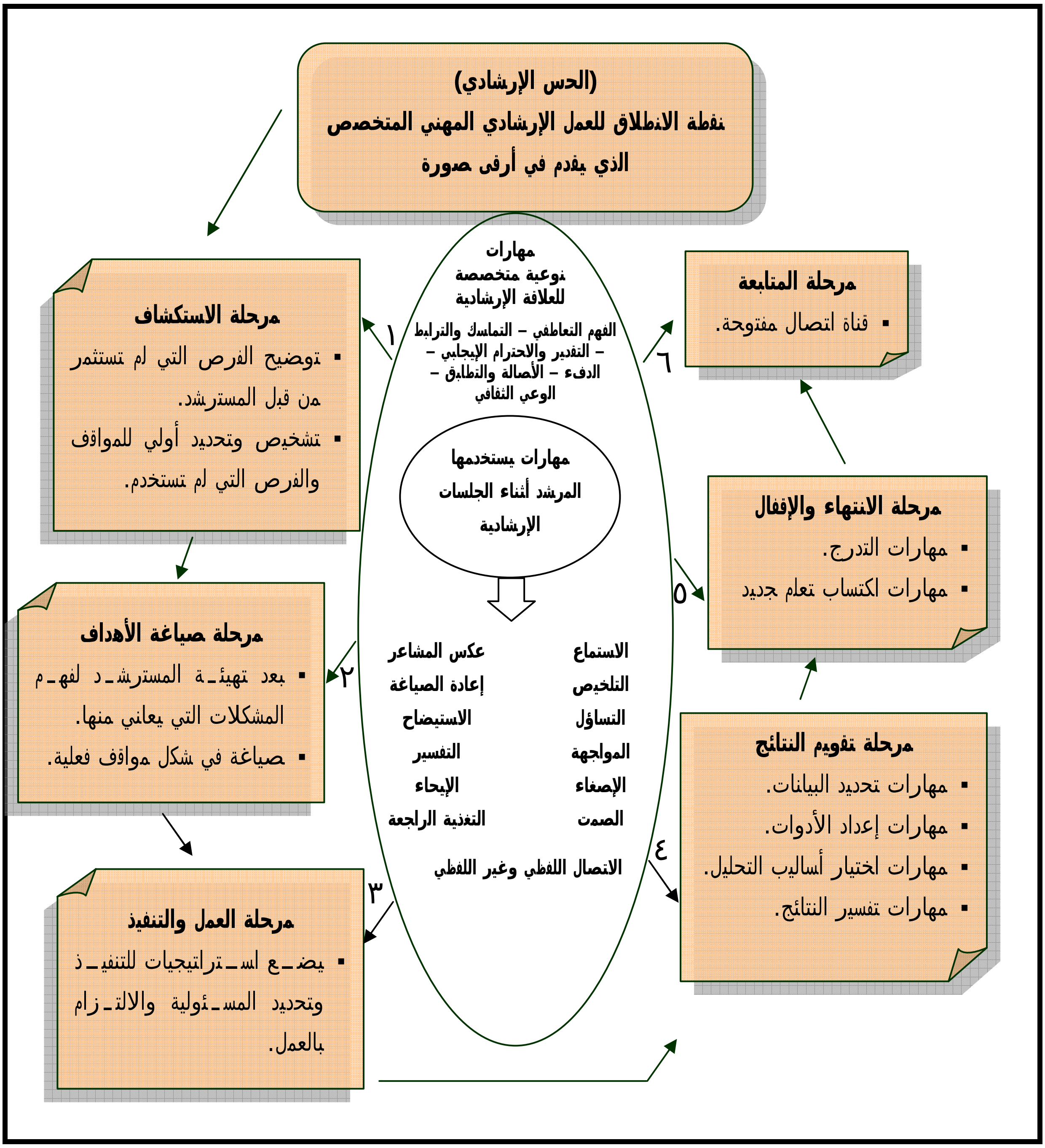
هـ- الخصائص الأخلاقية: الإخلاص في العمل، والأمانة، والعدالة، وفهـم قـيم المجتمـع

واحترامها، واتفاق الأقوال مع الأفعال.

كما يمكن تلخيص المهارات الواجب توافرها في المرشد النفسي بالنظر إلى مراحل العملية الإرشادية؛ نظراً لكون كل مرحلة من هذه المراحل تتطلب مهارات نوعية خاصة، والشكل (١) يوضح ذلك.

شكل (١)

رسم تخطيطي لأهمية المهارات وفقاً للمراحل



وينظر الصمادي (١٩٩٤م، ٣٤) للعملية الإرشادية على أنها: "علاقة تفاعل بين طرفين اجتماعيين، وتتضمن هذه العلاقة مجموعة من العمليات النفسية والتي ترتكز على أهداف ومراحل محددة وينبثق من هذا الأهداف مجموعة من الاستراتيجيات النفسية يقدمها أو يقوم بها المرشد لتحقيق أهداف المسترشد، فالأهداف التي ترتكز إليها العمليات الإرشادية تعتمد على المسترشد نفسه، وهذه قد تتضمن حب المسترشد في حل مشاكله النفسية كالصراع أو القلق أو التوتر، أو مشكلة اجتماعية كعلاقة مع أحد الأشخاص المهمين في حياته، أو تربوية كمساعدته على تحديد طرق القراءة المركزة، أو مهنية كمساعدته على اتخاذ قرار بخصوص مهنة المستقبل أو زواجية كتحقيق التوافق الزواجي، أو أسرية كإعادة ترتيب نظام الأسرة لزيادة الفعالية وتتضمن العمليات الإرشادية مجموعة من الطرق والاستراتيجيات والأساليب التي تنبثق من نظرية أو مجموعة من النظريات الإرشادية التي ثبتت فعاليتها في التعامل مع المشكلات التي يأتي بها المسترشد، والتي يقدمها المرشد كطرق لتحقيق أهداف المسترشد، ففي العمليات الإرشادية يعاد تعليم وتدريب المسترشد على التعامل مع أهدافه بطرق أكثر فاعلية وإنتاجية.

وفي ضوء ذلك فقد تعددت مفاهيم الإرشاد النفسي، فهناك مفاهيم ركزت على عناصر العملية الإرشادية، في حين ركزت مفاهيم أخرى على أهدافها، وتناولت مفاهيم أخرى نوعية وشكل العلاقة في الإرشاد النفسي، في حين ربطت بعض المفاهيم بين أخلاقيات العمل الإرشادي ومفهومه، وركزت مفاهيم أخرى على مجال الخدمة الإرشادية، واهتمت مفاهيم أخرى بطريقة وأسلوب التفاعل بين المرشد والمسترشد، وربطت مفاهيم أخرى بين محصلة العملية الإرشادية والمفهوم.

<u>مفهوم الإرشاد النفسي:</u>

يقوم الإرشاد الإنساني على مرتكزات رئيسية ثلاث:

المرتكز الأول: المرشد النفسي وما يمتلكه من إعداد علمي وعملي، وما يتمتع به من سمات شخصية ومهنية، والمرتكز الثاني: المسترشد، وما يعانيه من مشكلات، وما يتمتع به من صفات وقدرات، والمرتكز الثالث: وهو محور العلاقة بين المرتكزين السابقين هو العملية الإرشادية من حيث نوعها، وأسلوب ممارستها، وأهدافها، ونتائجها، والإطار النفسي والاجتماعي والأخلاقي التي تمارس في ضوئها، وبالتالي فإن مفهوم الإرشاد النفسي يقوم على هذه المرتكزات الرئيسية، وسوف يعرض الباحث لمجموعة من المفاهيم التي تناولت الإرشاد النفسي كما يلي:

ينظر حسين (٢٠٠٤م، ١٦) للإرشاد النفسي بأنه: عملية بناءة تستهدف مساعدة الفـرد بأن يفهم ذاته، ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته، وينمي إمكاناته؛ لحل مشـكلاته فـي ضـوء معرفته وتدريبه لكي يصل إلى تحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية.

والإرشاد النفسي عملية ترمي إلى مساعدة الفرد على تحقيق ما يلي:

- فهمه لذاته عن طريق إدراكه لقدراته ومهاراته واستعداداته.
- فهم المشاكل التي تواجهه.
- فهم البيئة التي يعيش فيها.
- استغلال إمكانياته الذاتية وإمكانيات بيئته.
- أن يتكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيتفاعل معه تفاعلاً سليماً.
- أن يستخدم ويوظف ما لديه من إمكانات واستعدادات بيئته أحسن توظيف.

ويلاحظ على المفهوم السابق تركيزه على أن الإرشاد النفسي عملية متخصصة بناءة كما يركز هذا المفهوم على أهداف هذه العملية ومخرجاتها.

وتقدم جماعة مينوسوتا للإرشاد النفسي مفهوماً للإرشاد النفسي يتضمن "الإرشاد النفسي هو خدمة مهنية متخصصة هدفها مساعدة الفرد على القيام بالاختيار، وعلـى مواصـلة النمـو والتطور، من أجل تحقيق أهدافه الشخصية إلى أقصى حد يمكن الوصول إليه، وذلك عن طريق اختيار أسلوب حياة يرضيه ويتوافق مع مركزه كمواطن في مجتمـع ديمقراطـي". (القـذافي، ١٩٩٧م، ٢٠).

ويتفق هذا المفهوم مع المفهوم السابق من حيث تركيزه على أن الإرشاد عمليـة مهنيـة متخصصة يقدمها متخصص مؤهل، كما أنه يركز على أهداف الإرشاد النفسي، والنتائج التـي يمكن أن تقدمها هذه العملية المتخصصة.

ويرى البعض أن الإرشاد في صميمه عملية تعليمية تقوم على نظريات ومبادئ الـتعلم، وأن غاية الإرشاد هو تعديل السلوك Behavior modification، ليصبح متوافقاً مع المتطلبات الاجتماعية الحالية والمستقبلية؛ من خلال علاقة تتألف من مرشد Counselor، وهو الشـخص الذي أحسن إعداده وتدريبه على طرائق وأساليب الإرشاد النفسي، ومسترشد Counsellee وهو الشخص أو العميل Client الذي يتلقى عملية الإرشاد. (عيد، ٢٠٠٥م، ١٤).

ويرى مرسي والرشيدي (١٩٨٤م، ١٢) أن الإرشاد النفسي "عملية فنية مهنيـة هـدفها ترشيد وهداية وتوعية وإصلاح الأفراد تتم في موقف مواجهة بين متخصص في علـم الـنفس الإرشادي وشخص آخر يقدم له الإرشاد بهدف مساعدته على فهـم نفسـه، وتحديـد قدراتـه

واستعداداته وميوله، وتوضيح اتجاهاته ودوافعه وطموحاته، ومعرفة مشكلاته وظروفه البيئيـة التي يعيش فيها والإمكانات المتاحة له فيها، ومساعدته على كيفية توظيف هذه المعلومـات فـي تحديد أهداف واقعية لنفسه، وتشجيعه على اتخاذ القرارات المناسبة لتنمية قدراتـه، والاسـتفادة منها بأقصى قد رممكن في ضوء فرص الحياة المتاحة له".

ويلاحظ تركز المفهومين السابقين على الهدف العام للعملية الإرشـادية، كمـا يلاحـظ اهتمامهما بالعلاقة الإرشادية والتركيز على أهمية الإعداد العلمي والعملي للمرشد النفسي وأهمية امتلاكه أسس العملية الإرشادية العلمية والعملية والفنية.

وتنظر القيسي (١٩٩٩م، ٢٧٠) للإرشاد باعتباره "مساعدة الفرد في التوافق وفي اتخاذ القرارات الذكية التي تتعلق بكيفية مواجهته لما يعترضه من مشكلات، والقـدرة علـى اتخـاذ القرارات أو القيام باختيارات حكيمة من بين بدائل حلول محتملة".

ويلاحظ على هذا المفهوم اتساع المساحة السيكولوجية التي أعطاها للمسترشد والنظـر إليه كعضو فاعل في العلاقة الإرشادية، إلا أن هذا المفهوم نظر للعملية الإرشادية مـن خـلال المستوى الثالث من المستويات الإرشادية (مستوى المعالجة الإرشادية) وأهمل مستوى المعالجة النمائية والوقائية.

ويرى أبو عباه ونيازي (٢٠٠١م، ٤١) "أن الإرشاد عملية ذات توجه تعليمي، تجـري في بيئة اجتماعية بسيطة بين شخصية، يسعى المرشد المؤهل بالمعرفة والمهارة والخبـرة إلـى مساعدة المسترشد باستخدام طرائق وأساليب ملائمة ومتفقة مع قدراته كي يتعلم أكثر بشأن ذاته ويعرفها على نحو أفضل، ويتعلم كيف يضع هذا الفهم موضع التنفيذ، فيما يتعلق بأهداف يحددها بشكل واقعي ويدركها بوضوح أكثر وصولاً إلى الغاية كي يصبح أكثر سعادة وأكثر إنتاجية".

ويلاحظ على المفهوم السابق تركيزه على الإرشاد باعتباره عملية ذات طابع تعليمي مما يوحي بأن هذا المفهوم يركز بشكل أكبر على مجالات الإرشاد، كما يركز هذا المفهـوم علـى أهمية الإعداد العلمي والعملي لمن يقدم المساعدة الإرشادية، كما يرى الباحث بأن هذا المفهـوم ركز على التفاعل الإيجابي بين المرشد والمسترشد، وأنه يعطي للمسترشد مساحة لكـي يحـدد ويتعلم ويتخذ القرار.

ويتفق هذا المفهوم مع ما توصل إليه الشناوي (١٩٩٦م، ١٣) بعد استعراضه للكثير مـن المفاهيم بأن الإرشاد النفسي: "عملية ذات طابع تعليمي تتم وجهاً لوجه بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته ويتخذ قراراته، حيث يسـاعده المرشـد باسـتخدام مهاراتـه والعلاقة الإرشادية على فهم ذاته وظروفه والوصول إلى أنسب القرارات في الحاضر والمستقبل".

ويركز بار والسليماني (١٩٩١م، ٢٠) على البعد الإنساني في الإرشاد النفسي حيث يعتبران "الإرشاد عملية إنسانية تهدف إلى مساعدة المسترشد لفهم نفسه وإدراك المشكلات التي يعاني منها، ومساعدته بتبصيره للارتفاع بقدراته واستعداداته للتغلب على المشكلات التي يواجهها بغية تحقيق التوافق بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، ولكي ينمو النمو المتكامل في شخصيته".

ويلاحظ على هذا المفهوم اهتمامه بالبعد الإنساني في العملية الإرشادية ونوعية العلاقة بين المرشد والمسترشد باعتبارها البيئة الإرشادية الصحية التي تجعل المسترشد يقبل على الإرشاد بفكره ومشاعره وسلوكه، وهذا يعد الخطوة الأولى لانطلاق العمل الإرشادي الناضج، وبالتالي فإن هذا المفهوم يميل إلى الاتجاه الإنساني، ويقترب من مفاهيم نظرية الذات، كما يلاحظ على هذا المفهوم تركيزه على المحصلة النهائية للعملية الإرشادية.

وتحدد أحمد (٢٠٠٣م، ١١) مفهوماً للإرشاد النفسي يتضمن "مجموعة الأساليب والخدمات التي تؤدي إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من النمو للشخصية ككل، وعملية تهدف إلى مساعدة الفرد الذي يشكو من اضطراب انفعالي اجتماعي لم يبلغ في حدته درجة الاضطراب النفسي أو العقلي على التخلص مما يشكو منه وبالتالي فإن المرشد النفسي يتعامل مع العاديين من الناس".

ويلاحظ أن هذا المفهوم بدأ بذكر الهدف العام والشامل للإرشاد النفسي دون أن يوضح طبيعة ونوعية الأساليب والخدمات التي تضمنها هذا المفهوم، كما أنه نظر لمفهوم الإرشاد من خلال مستوى المعالجة الإرشادية وأهمل بقية المعالجات الأخرى وأشارت خاتمة المفهوم إلى نوعية الأفراد وطبيعة المشكلات التي يتعامل معها الإرشاد النفسي وتدخل في دائرة اهتماماته.

ويرى زهران (٢٠٠٣م، ٢٥٥) بأن الإرشاد النفسي: "عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته تعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً ومهنياً وتربوياً وأسرياً".

ونشرت الجمعية الأمريكية لعلم النفس تعريفاً لعلم النفس الإرشادي، (أنه الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة، ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي بشخصية المسترشد، واستقلاله في تحقيق التوافق لدى المسترشد، وبهدف اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة واكتساب قدرة اتخاذ القرار وفهم خبراته، وتحديد مشكلاته

وحاجاته، وتعرفه على الفرص المتاحة له وأن يستخدم وينمي إمكانياته بذكاء إلى أقصى درجـة ممكنة ويحل مشكلاته في ضوء معرفته بنفسه بالإضافة إلى التعليم والتـدريب الخـاص الـذي يحصل عليه عن طريق المرشدين والمربين والوالدين، في مراكـز التوجيـه والإرشـاد وفـي المدارس وفي الأسرة، لكي يصل إلى تحديد أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع والتوافق شخصياً وتربوياً وأسرياً وزواجياً. (الداهري، ٢٠٠٥م، ٢٢).

ويقدم مرسي (٢٠٠٢م، ١٢٠) مفهوماً للإرشاد النفسي باعتباره: "تلـك العمليـة التـي تستهدف وقاية الذات وإنمائها عبر علاقة بين مرشد معد مهنياً ويتمتع بصـفات مثـل الـدفء والتعاطف والمودة والمرونة والثقة وعميل ينشد إعادة التوازن والانسجام بين جوانـب هويتـه الذاتية والوعي بها وبجنبات الواقع، وصولاً إلى علاقة متناغمة ومنسجمة تحقق الارتقاء النفسي والاجتماعي".

ويرى الباحث بأن المبالغة في الصياغة الأدبية لهذا المفهوم أفقدته التـرابط والتكامـل، حيث أن هذا المفهوم ركز على مستويين من مستويات الإرشاد وأهمل المستوى الثالث، كما أنه يلاحظ على هذا المفهوم تركيزه على أهداف العملية الإرشادية وأهمية التأهيل للمرشد والمحصلة أو الناتج من العمل الإرشادي، إلا أن تضمين الصفات (الدفء، والتعاطف، والمودة، والمرونة، والثقة) في المفهوم لا مبرر له؛ لأن عبارة معد مهنياً تقتضـي أن يتمتـع المرشـد بالصـفات والسمات بنوعيها الشخصية والمهنية، بالرغم من أهمية هـذه الصـفات تحديـداً فـي العمـل الإرشادي، وهو ما جاء به رائد الاتجاه الإنساني كارل روجرز، وتميزت به نظرية الذات.

وينظر فريدريك ثورن رائد الاتجاه الانتقائي في الإرشاد النفسي للإرشاد بأنـه: "عمليـة قائمة على علاقة وجه لوجه، لمرشد متدرب بدرجة عالية في علم النفس ويحاول مساعدة الآخرين لحل مشكلاتهم في الحياة والتي ترجع إلى عوامل شخصية، كما أنه يهتم بالعوامل الشخصية للناس العاديين للاستفادة بأعلى درجة من إمكانياتهم وقدراتهم". (أبو عيطة، ٢٠٠٢م، ١٧٨).

ويتضح مما سبق أن الإرشاد النفسي عملية الممارسة المهنية ذات الطابع التعليمي التـي تتم في شكل إنساني تفاعلي بين مرشد مؤهل تأهيلاً متخصصاً ويمتلك سمات شخصية ومهنيـة ومهارات وحس إرشادي عالي ومسترشد أو مجموعة من المسترشدين في علاقة إرشادية وجـو نفسي آمن ينمي ويهذب ويعزز مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظيـة ومهـارات المواجهـة والمهارات الاجتماعية ويحرر القوى الإيجابية ويدفعها للعمل بفعالية.

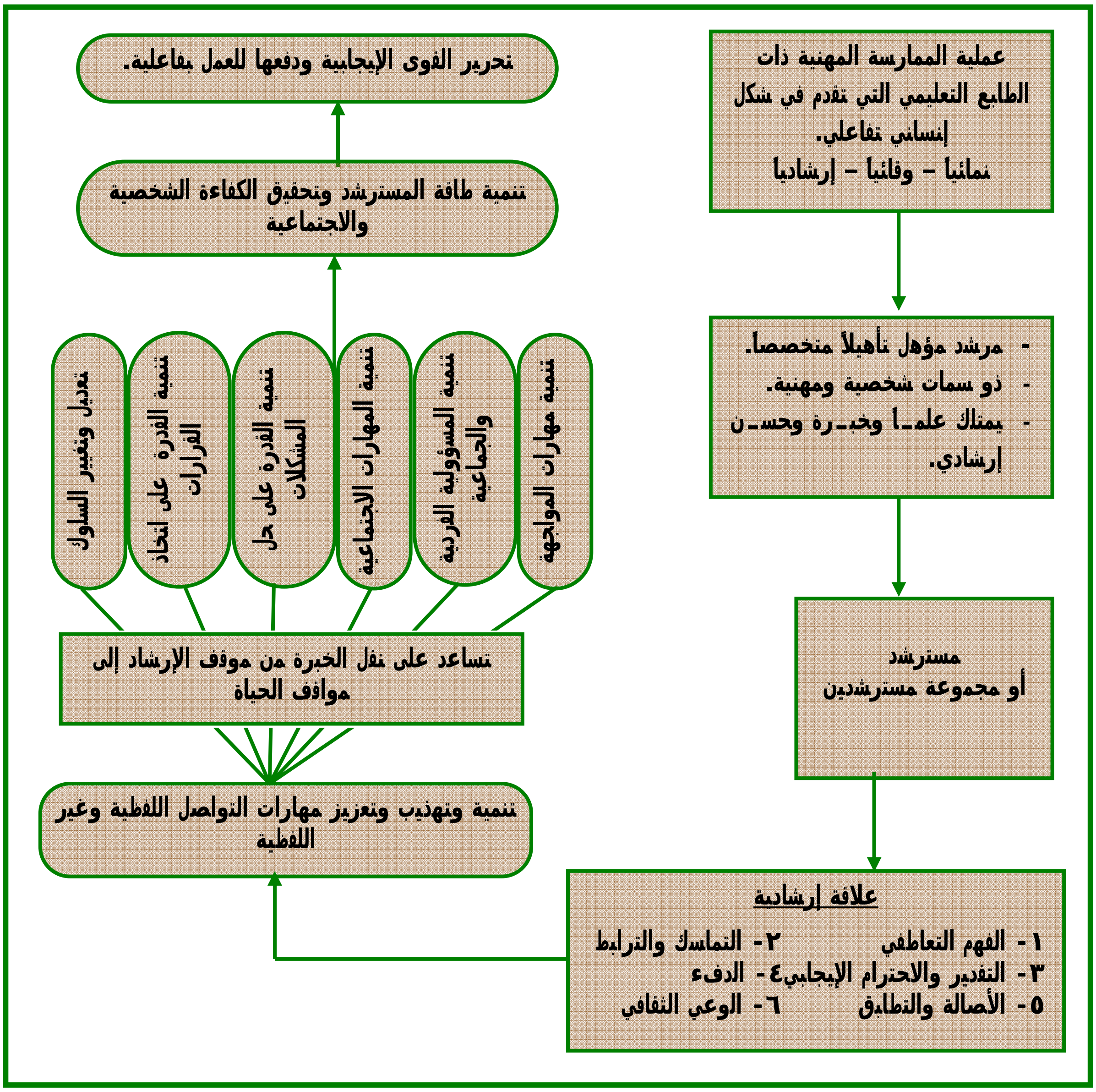
واعتماداً على ما سبق فإن الباحث يحدد مفهوم الإرشاد النفسي بأنه: ممارسـة علميـة

مخططة ذات طابع إنساني مهني تفاعلي نشط بين مرشد متخصص ومسترشد أو أكثر تتم فـي صورة علاقة آمنة إيجابية تتيح فرص التعامل والمشاركة في اكتساب وممارسة وتطبيق معارف ومهارات وخبرات جديدة تسهم في توفير فرص النمو السوي المتكامل وتنمية الحصانة النفسـية الذاتية، والقدرة على مواجهة المشكلات، وتتيح لهم الفرص للاستكشاف واتخاذ القرارات بهدف تنمية الكفاءة النفسية والاجتماعية وتحرير القوى الإيجابية ودفعها للعمل بفاعلية.

والشكل التالي يوضح تصوراً لمفهوم الإرشاد النفسي وتفاعل مرتكزاته الرئيسية.

شكل (٢)

تفاعل المرتكزات الرئيسية للمفهوم العام للإرشاد النفسي



أهداف الإرشاد النفسي:

تركز أهداف الإرشاد النفسي على تحقيق أقصى درجات النمو المتكامل، وتحقيق السواء النفسي والصحة النفسية، من خلال تحقيق الذات ونمو مفهوم موجب لهذه الذات، وتحقيق درجة عالية من التوافق الشخصي والاجتماعي، وقدرة الفرد على تحقيق أعلى درجة من الكفاءة في الجانب التربوي والأسري والاجتماعي، وهذه كما يصفها المتخصصون في علم النفس الإرشادي تمثل الأهداف الرئيسية للإرشاد النفسي، والتي يمكن تحقيقها نمائياً ووقائياً وعلاجياً، إلا أن هناك أهدافاً عامة يسعى الإرشاد لتحقيقها، وهناك أهدافاً خاصة لكل مسترشد وأهدافاً خاصة بالمرشد وأهدافاً خاصة بالعملية الإرشادية، كما أن هناك أهدافاً نمائية وأهدافاً وقائية وأهدافاً علاجية، وهو ما يعرف في الإرشاد النفسي بأنواع أهداف الإرشاد النفسي.

ويشير السهل (١٩٩٩م، ١٩) إلى: "أن للإرشاد النفسي ثلاثة أنواع من الأهداف هي على التوالي نمائية ووقائية وعلاجية، فالنمائية تعمل على توفير أفضل السبل لتحقيق النمو المتكامل، والوقائية تعمل على منع ظهور المشكلات، والعلاجية تتضمن تقديم استشارات نفسية أو اجتماعية أو دراسية وتقديم المساعدة لحل المشكلات وتحسين الصحة النفسية".

وتسير أهداف الإرشاد النفسي جنباً إلى جنب مع مستويات الإرشاد وكما تعرف بمناهج واستراتيجيات الإرشاد المنهج النمائي والوقائي والعلاجي ويفضل الباحث هنا استخدام مصطلحات لا تخرج هذه المستويات والمناهج من دائرة الإرشاد النفسي وتدخلها في دائرة العلاج النفسي فهناك خلطاً واضحاً حتى لدى بعض المتخصصين في استخدامهم لمصطلح المنهج العلاجي وهذا الخلط قد يدخل هذا المنهج أو المستوى في دائرة العلاج النفسي علماً بأن المقصود به المعالجة الإرشادية كمصطلح يشير إلى المستوى الذي يعالج المشكلة إرشادياً دون أن يدخلها في دائرة الأمراض النفسية.

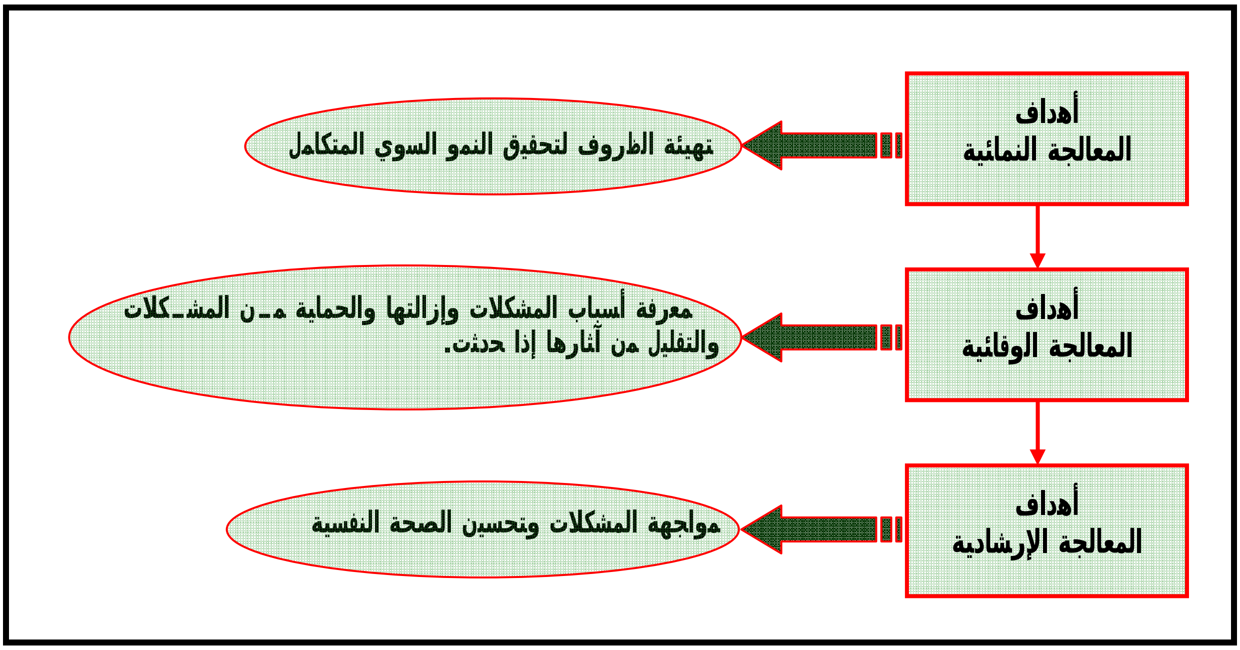
ولذلك فإن الباحث يفضل استخدام هذه المصطلحات وفقاً لما يلي:

- المستوى الأول والمنهج الأول منهج المعالجة النمائية ويرتبط بها أهداف المعالجة النمائية.
- المستوى الثاني والمنهج الثاني منهج المعالجة الوقائية ويرتبط بها أهداف المعالجة الوقائية.
- المستوى الثالث والمنهج الثالث منهج المعالجة الإرشادية ويرتبط بها أهداف المعالجة الإرشادية.

والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل (٣)

أنواع أهداف الإرشاد النفسي



ويصنف الشناوي (١٩٩٦م، ٢٧٧) أهداف الإرشاد النفسي في ثلاثة مستويات رئيسـية: ففي المستوى الأول يهدف الإرشاد إلى إحداث مجموعة من التغيرات في حياة المسترشد، وهذا ما أطلق عليه (الأهداف العامة للإرشاد)، وفي المستوى الثاني فإن الهـدف أو الأهـداف التـي يتبناها المرشد تعتمد على توجهه النظري، وهذا ما أطلق عليه (الأهداف الموجهة للمرشد)، وفي المستوى الثالث فإن الأهداف تتأثر بالمسترشد والمشكلة التي يعاني منها وهذه الأهداف هي التي توجه المرشد لاختيار الأساليب والفنيات التي تساعده على تحقيق تلك الأهداف، وهذا ما أطلـق عليه (الأهداف الخاصة أو أهداف النتائج).

١- الأهداف العامة للإرشاد: وتتمثل في تسهيل عملية تغييـر السـلوك، وزيـادة مهـارات المواجهة والتعامل مع المواقف المختلفة والضغوط، والنهوض بعمليـة اتخـاذ القـرار، وتحسين العلاقات الشخصية، والمساعدة على تنمية طاقات المسترشد.

٢- الأهداف الموجهة للمرشد: والتي تمثل الاتجاه النظري للمرشد واستخدامه لطرائق العلاج المختلفة كالعلاج المتمركز حول الشخص، أو العلاج بالواقع، أو العـلاج الجشـطلتي، وغير ذلك من طرائق العلاج النفسي المختلفة، فإيمانه بمبدأ العلاج بالواقع يسعى أساسـاً إلى تكوين المسؤولية لدى المسترشد ومساعدته على ملامسة الواقع.

٣- الأهداف الخاصة أو أهداف النتائج: وهي الأهداف المرتبطة بمشكلة المسترشد، وتعد الأهداف الواقعية الخاصة والتي يمكن للمرشد أن يستخدمها في تقويم العمل الإرشادي وتحديد مدى نجاحه أو فشله.

ويلخص الزعبي (٢٠٠٢م، ٣٣) أهداف الإرشاد النفسي فيما يلي:

١- إحداث تغيير إيجابي في سلوك المسترشد: فالتغيير الايجابي في سلوك المسترشد يزيد من إنتاجه ويجعله قادراً على التكيف مع ظروف البيئة التي يعيش فيها. فالإرشاد يهتم بشخصية المسترشد من الجوانب كافة، جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً، ومن خلال ذلك يمكن التعرف على ما يعانيه المسترشد من مشكلات تتعلق بهذه الجوانب ويعمل على مساعدته في حلها.

٢- المحافظة على صحة الفرد النفسية في أحسن وضع ممكن: فمن المعروف أن الصحة النفسية للفرد تتأثر بحالته الجسمية والعقلية والاجتماعية، كما تتأثر بالعادات والقيم والتقاليد السائدة في المجتمع، والإرشاد النفسي يعمل على مساعدة الفرد ليتحمل مسؤولياته وينمو نمواً مناسباً من أجل أن يتمكن من الوفاء بحاجاته ومتطلباته، وأن يعيش حياة نفسية سليمة بعيدة عن التهديد، وبعيدة عن كل ما يشوبها من اضطرابات والتي من شأنها إحداث عدم التوازن.

٣- المساعدة في حل المشكلات التي تعترض المسترشد: فالهدف من الإرشاد النفسي هو مساعدة المسترشد في حل المشكلات التي لا يمكن بمفرده أن يجد لها حلولاً.

٤- تسهيل عملية النمو: فالإرشاد النفسي يساعد المسترشد على توجيه النمو إلى المسارات الصحيحة، سواء عن طريق إزالة العقبات التي تقف في طريقه أو عن طريق تشجيع المسترشد على اكتشاف طرق جديدة للنمو والإبداع.

٥- تغيير العادات: يهدف الإرشاد النفسي إلى استبدال العادات الخاطئة التي كان المسترشد قد اكتسبه خلال عملية النمو بعادات صحيحة مرغوب فيها تؤدي إلى التوافق السليم مع الذات ومع الآخرين.

٦- توجيه المسترشد لذاته: وهذا يعني مساعدة المسترشد على تمكينه من توجيه حياته بنفسه بذكاء وبصيرة وكفاية في حدود المعايير الاجتماعية وتحديد أهداف للحياة وفلسفة واقعية لتحقيق هذه الأهداف.

٧- تحقيق الذات: يهدف الإرشاد النفسي إلى مساعدة الفرد على تحقيق ذاته "أي أن يكون ما يستطيع أن يكون" سواء أكان الفرد عادياً أو مميزاً متأخراً أو متفوقاً دراسياً، جانحاً أو

سوياً من أجل أن يرضى عن ذاته ويتقبلها بشكل صحيح، ولهذا يرى "روجرز" أن لـدى الفرد دافعاً أساسياً يوجه سلوكه وهو "دافع تحقيق الذات" ونتيجة لوجود هذا الدافع فـإن الفرد لديه الاستعداد الدائم لتنمية فهم موجب لذاته، ومعرفة وتحليل استعداداته وإمكاناته.

٨- مساعدة المسترشد على اتخاذ القرار المناسب، بشأن مشكلة أو أي موضوع له علاقة به، وعاجز عن اتخاذ قرار مناسب بشأنه، ولهذا يمكن الإرشاد المسترشد من اتخاذ القـرار المناسب مع القناعة بما فعله، ومن ثم القدرة على تنفيذ هذا القرار دون تردد أو خوف.

ويوضح الداهري (٢٠٠٥م، ٢٢) أهداف علم النفس الإرشادي بأنها تمثل في:

١- تخفيف التوتر وتفريغ الانفعالات المكبوتة: ومهمة علم النفس الإرشادي هنا هو تخفيـف حدة التوتر حتى يقترب التفاعل بين الفرد والعالم الخارجي إلى حالة التوازن، وذلك عن طريق إتاحة الفرصة له كي يعبر عن انفعالاته المكبوتة، ولهذا يتحتم علـى المرشـد أن يتقبل المسترشد لذاته دون أن يصدر عليه أحكاماً خلقية مهما كانت انفعالاته حتى يشعر بالطمأنينة.

٢- الاستبصار وبناء الشخصية: ويؤدي تخفيف أثر التوتر إلى تفهم المسترشد لنفسه ونواحي القوة والضعف فيه، وإلى تقبل ذاته كما هي، وتغيير وجهة نظره نحو نفسه ونحو العالم ويكون الاستبصار في المواقف أعمق من هذا فيعيد الفرد تنظيم ذاته وتغيير عجلة حياته.

٣- اكتمال النضج والاستقلال الذاتي: الواقع أن كل طرق علم النفس الإرشادي تهدف إلـى مساعدة الفرد على التغلب على مشاكله وحلها بنفسه على أساس أن الفرد لديـه القـدرة والمقومات التي تساعده على التغلب على العوامل التي تعرقل نموه وتكيفـه، ولابـد أن يكون الهدف من الإرشاد هو الوصول بالفرد إلى مرحلة يصبح عنـدها مسـتقلاً عـن المرشد، يحاول حل ما يصادفه من مشاكل بنفسه، ويصل إلى مرحلة من النضج تساعده على التكيف والاستقلال بذاته.

٤- والهدف الآخر هو أنه يعتمد على مفهوم الذات (التي تمثل مركزاً أساسـياً وهامـاً فـي معظم نظريات الشخصية)، فإذا كان محتوى مفهوم الذات الخاص مهدداً لبنيـة الـذات بصفة عامة فإنه يؤدي إلى التوتر والقلق وسوء التوافق النفسي.

٥- الاهتمام بالأسوياء الذين لم تنم لديهم بعض أنماط عصبية واضحة غير أنهم يعانون من ضغوط بيئية قد تؤدي إلى ظهور العصاب لديهم.

٦- حل المشكلات يكون على مستوى الوعي.

٧- المسترشد (المريض) يعيد تنظيم بناء شخصيته هو، أي المسترشد عليه واجب ومسؤولية

كبيرة في رسم ووضع الخطط لنفسه وحل مشكلاته.

٨- المعالج يستمع ويتقبل ويعكس مشاعر المسترشد ثانية إليه ليقـوم المسترشـد بفحصـها بصورة أدق، أي أن المعالج يكون بمثابة مرآة مشاعر ينمي عـن طريقهـا المسترشـد مفهوم ذات أكثر واقعية وإدراكاً أوضح للواقع.

٩- العلاج يكون عن طريق الاستبصار أي معرفة الذات والقدرات والانفعـالات والـدوافع والأسباب، بهدف فهم الذات وإدراك السلوك المضطرب ووضوح الرؤية، وهـذا يعنـي تعرف المسترشد على التفاوت بين عالمه الذاتي الخاص كما يدركه وبين العالم الخارجي الواقعي الموضوعي الذي يواجهه.

١٠- الشفاء يكون بإحداث التغيير في السلوك، وهذا يرجع إلى إحداث التغيـر فـي مفهـوم الذات، أي تحقيق الذات، وتحقيق التوافق، وتحقيق الصحة النفسية، تغيير الشخصية نحو التكامل والاستقلال، أي تغيير البناء الوظيفي والبناء الدينامي للشخصية.

١١- يستغرق وقتاً أقل في العادة بسبب مواجهة الفرد نفسـه بصـراحة ومعرفـة مشـكلاته وتفسيرها وضبطها، وبالتالي يستطيع الفرد أن يحول المشكلات التي تسيطر عليه إلـى مشكلات يسيطر عليها.

ويحدد الببلاوي وعبدالحميد (٢٠٠٢م، ٧) أهداف الإرشاد النفسي المدرسي انطلاقاً من المفهوم الذي قدمته رابطة علم النفس الأمريكية للإرشاد النفسي المدرسي "بأنه تلك الخدمة التي تهدف إلى مساعدة الأفراد على اكتساب وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية وتحسين التوافق مع مطالب الحياة المتغيرة، وتعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة واكتساب العديد من قدرات حل المشكلات واتخاذ القرار"، والمتمثلة في:

١- تنمية مهارات المواجهة مع المواقف الضاغطة واحباطات الحياة.

٢- تنمية المهارات الاجتماعية بين الأفراد داخل المجتمع المدرسي وتقوية مشاعر الانتمـاء والتفاعل الإيجابي.

٣- تنمية القدرة على حل المشكلات وإعدادهم لمواجهتها بكفاءة.

٤- تنمية القدرة على اتخاذ القرارات.

٥- تعديل وتغيير السلوك وتحسين الضبط الذاتي.

٦- تنمية طاقات الطلاب وتحقيق أعلى مستويات الكفاءة.

ويشير الضامن (٢٠٠٣م، ٢٤) إلى أن أهداف الإرشاد يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تغيير السلوك الإنساني.

- تنمية مهارات الفرد على التكيف مع الواقع ومع المواقف المستجدة.
- مساعدة الفرد على اتخاذ القرارات.
- تحسين العلاقة مع الآخرين.
- مساعدة الفرد على تطوير وتنمية قدراته.

<u>الانتقائية في السياق التاريخي النفسي:</u>

ارتبطت البدايات الانتقائية في الإرشاد النفسي بنمو وتطور النظريات النفسية الكلاسيكية القديمة، حيث أن المراجعات المستمرة لهذه النظريات يعد مؤشراً على أن الانتقائية والتكامل بدء منذ نشأة هذه النظريات، وما تطور التحليلية الفرويدية القديمة ومرورها بمرحلة التطوير الأولى على يد سوليفان وهورني وفروم (التحليل النفسي الاجتماعي) ثم وصولها إلى التحليلية الشاملة (إريكسون) إلا دليلاً على ذلك.

وكذا الحال بالنسبة لتطور السلوكية القديمة (واطسون، بافلوف) على سد سكنر (الإشراط الإجرائي) وصولاً إلى السلوكية الاجتماعية (باندورا).

كما أن محاولات (دولارد وميلر) يعد مؤشراً آخر على ذلك، حيث كانت محاولات (دولارد وميلر) تركز على التوفيق بين التحليلية والسلوكية، وهذه المحاولات كانت تركز على الانتقاء من اتجاهات متعددة، أو كما يعرف بالانتقائية الثنائية أو "الانتقائية عديدة الطرز" (عزب، ١٩٨١م، ٣٧) في مقابل الانتقائية أحادية الطرز التي تركز على الانتقاء والتوفيق من نظريات متعددة داخل الاتجاه الواحد، ولعل من أبرز من يمثل هذا الاتجاه نظرية ريمي المعرفية التي وصفت بأنها نظرية انتقائية (الشناوي، ١٩٩٤م، ١٧٥).

ويرى الباحث أن الانتقائية كاتجاه إرشادي يعد اليوم من أهم وأكثر الاتجاهات النفسية حتى أنه وصف بأنه إرشاد العصر، وهناك عدداً من العوامل التي ساهمت في هذا من أهمها:

١- تطور النظريات الكلاسيكية القديمة كالتحليلية على يد أنصارها الجدد والسلوكية على يد سكنر وباندورا.
٢- ظهور الاتجاه الإنساني واعتباره القوة الثالثة في علم النفس.
٣- ظهور النظريات المعرفية كنظرية (إلس) ونظرية (ريمي).
٤- انفصال عدد من أبرز علماء الاتجاهات الرئيسية النفسية عن اتجاهاتهم وتبنيهم هذا الاتجاه، ففي السبعينيات من القرن العشرين بلغ عدد العلماء الذين يتبنون هذا الاتجاه ما بين ٤٠ – ٦٤% في مختلف الإحصائيات.

٥- تطور الدراسات النفسية والممارسات الإرشادية العملية والتراكم البحثي في هذا الاتجـاه (مليكة، ١٩٩٧م، ١٢٤؛ الزيود، ١٩٩٨م، ٣٣٩).

٦- الإسهامات الجادة التي قدمها أبرز علماء هذا الاتجـاه كإسـهامات ثـورن ولازاروس وهارت.

وانطلاقاً من ذلك فإن الانتقائية تعد اتجاهاً إرشادياً يسير نحو تكامل علم النفس، ويؤدي إلى الممارسة الإرشادية الناضجة والشاملة التي تحقق نتائج أفضل.

الإرشاد الانتقائي:

يمثل الإرشاد الانتقائي الإرشاد في ثوبه الجديد المتكامل الناضـج والتيـار الإرشـادي المرن والمنفتح لكل إضافة ولكل إسهام جاد في الإرشاد النفسي ليكون النظام المتناسق الذي يقوم بانتقاء ودمج الأساليب والفنيات الإرشادية لتحقيق أفضل النتائج.

ويصف باترسون (١٩٩٠م، ٥٧٤) الإرشاد الانتقائي التكاملي بأنه إرشاد العصر، فهـو يعتبر "الخمسينيات عقد الوجدان أو الانفعالات والمشاعر والعلاج المتمركـز حـول الحالـة أو المريض، كما تعتبر الستينيات عقد السلوكية (والعلاج السلوكي)، والسـبعينيات عقـد المعرفـة (والعلاج المعرفي) ويبدو أن الثمانينيات ستكون عقد الانتقائية والعلاج الانتقائي".

وتشير أدبيات الإرشاد النفسي بأن الاتجاه الانتقائي الوظيفي التكاملي أو الإرشاد متعـدد الوسائل يرجع إلى إسهامات علماء النفس الوظيفيين، وعلى رأسهم ولـيم جـيمس، كمـا كـان لإسهامات دولارد وميلر دوراً في هذا الاتجاه إلا أن هذا الاتجـاه ارتـبط بفريـدريك ثـورن ولورانس بارمر ودعم هذا الاتجاه ما قدمه لازاروس وهارت.

ويعتبر عيد (٢٠٠٥م، ١٩) أن: "أول من سك مصطلح الانتقائية هـو لازاروس حيـث ارتأى أن العلاج السلوكي لا ينبغي أن يقتصر على نظرية التعلم فحسب بل عليه أن ينتقي أيـة فنية مشتقة من أي نسق علاجي لخدمة الموقف العلاجي.

وهذه الانتقائية في الموقف العلاجي نجدها متحققة في الموقف الإرشادي الذي يأخذ من الطرائق الإرشادية ما يتناسب مع نوعية المطلب الإرشادي، ومن ثم تتنوع الفنيات وتختلف تبعاً لهذا الموقف الإرشادي من طرائق سلوكية Behavioral، أو سـلوكية معرفيـة Cognitive-behavioral، أو إرشادي متمركز على الشـخص Per- son – Cartered، والتركيـز علـى الشخص على النحو الذي أكده روجرز.

وإضافة إلى ذلك السيكودينامية Psychodynamic ولاسيما بعد الإسهمات التي تحققت

على يد الفرويديين الجدد (مثل أدلر) ويونج، وهورني، وهاري سوليفان وأريك فروم).

ويضيف العمرية (٢٠٠٥م، ١٧٢) أن: "ما عرضه ثورن في كتبه المتعددة يعتبر أشمل أسلوب لإرشاد الشخصية وعلاجها قدمه باحث بمفرده حتى الآن، وهو يشعر أن كل النظريـات الموجودة مجددة وغير كافية ولهذا فهو يفضل الأسلوب الانتقائي والذي يعتبره الأسلوب العلمي الوحيد نظراً لشموله".

وهذا يشير إلى الاتجاه الانتقائي يضم العديد من النظريات التـي تشـكل فـي مجملهـا المدرسة والاتجاه الانتقائي كنظرية ثورن الاختيارية، والنظرية متعددة الوسائل، أو كما تعـرف اختصاراً بالـ BASIC-ID التي ارتبطت باسم لازاروس ونظرية هارت في العلاج الانتقـائي الوظيفي، وتشترك هذه النظريات وغيرها من النماذج الأخرى في مجموعة من المبادئ الرئيسية والأسس والخطوط العريضة التي تربط بينها حتى وإن اختلفت في بعض التفاصيل.

ويؤكد صالح (١٩٨٥م، ١٣٩) بأن نظرية الاختيار أو الاصطفاء أصـبحت ضـرورية ومهمة، وذلك لتجنب البحث عن نظرية جاهزة تستعمل في حل مشاكل الأفراد، وميزة نظريـة الاختيار هذه أنها تساعد في وضع الاحتمالات نصب أعيننا لنأخذ ما نحتاجه من عينات تـؤدي في النهاية إلى الاتزان والشمولية في حل المشكلة، هذا بالإضافة إلى كون هذه فريدة في نوعهـا لأنها تستخدم آراء ونظريات أخرى".

ويرى الباحث بأن الانتقائية لم تعد مجرد نظرية إرشادية، بل أنها أصبحت اتجاهاً مـن الاتجاهات الرئيسية للإرشاد النفسي يضم العديد من النظريات، والتي جاءت اعتماداً على فكـرة أنه لا يوجد اتجاهاً إرشادياً، أو نظرية إرشادية واحدة قادرة بمفردها على التعامل بنفس الدرجة من الكفاءة، والفعالية مع الجوانب المتعددة لمشكلات المسترشدين، وشخصياتهم.

وتتفق مع هذه الرؤية عوض (٢٠٠١م، ٢٧) حيث تؤكد على أن "غالبية البحـوث فـي العلاج النفسي تقوم على أساس أنه توجد طريقة أفضل من الأخرى في حين أنه لا يمكن التقرير بأفضلية طريقة على الأخرى على طول الخط، لكن هناك طريقة أفضل من الأخرى فـي ظـل ظروف معينة، ومع مجموعة من الأفراد ذوي قدرات واستعدادات وأساليب مميزة أو متقاربة".

والإرشاد الانتقائي "شكل من أشكال الإرشاد النفسي قائم على نظرية العـلاج النفسـي الانتقائي، والذي يعد نظاماً يقوم على تحديد المبادئ، والاستراتيجيات الأساسـية الفعالـة فـي العلاجات النفسية الأخرى، خاصة تلك الاستراتيجيات التي ثبت فعاليتها في علاج المشـكلات، وتلائم حاجات العميل" (أبو النور، ٢٠٠٠م، ٢٥٢).

ويشير الداهري (٢٠٠٥م، ٤٣٩) إلى الانتقائية كأسلوب إرشادي وليس كنظرية اسـماه

(الإرشاد الخياري) ويرى أن ثورن قدم ما يمكن أن يعتبر أشمل أساليب الإرشـاد الشخصـية، حيث تجنب أي محاولة للعرض النظري، ويرى أن كل النظريات الموجودة مجددة وغير كافية، لذلك فهو يفضل الأسلوب الانتقائي، والذي يعتبره الأسلوب العلمي الوحيد نظراً لشموله، وبما أن الانتقائية ليست نظرية فإنها تحاول أو تنسق بين النظريات، وحاول (ثوران) توضيح خصـائص الانتقائية من خلال بعض الخطوات ووضع تعريف إجرائي لكل طريقة.

- توضيح علاقة العلاج النفسي بالمرض النفسي ووضع معيار للفاعلية العلاجية.
- التحليل الإحصائي لمادة علمية عريضة وتحقيق الصدق التنبؤي، وهذه الخطوات تمثـل هدف الأسلوب الانتقائي.

وبما أن السلوك الإنساني ثباته نسبي وليس من المعقول أن نعمم كل حالة إرشادية على أخرى لأن هنالك مستجدات كثيرة تحدث للفرد وتؤدي إلى إدراكه لحل معين قد لا يتفق معه بعد فترة من الزمن.

والإرشاد الخياري هو طريقة خيارية توفيقية بين طرق الإرشاد المختلفة، ولابد للمرشد أن يعرف كل الطرق وأن يكون قادراً على استخدامها، وما هي في الانتقال مـن إحـداها إلـى الأخرى، والتوفيق بينها، ويبدو أن الإرشاد الخياري جاء أصلاً للتوفيق بين الإرشـاد المباشـر والإرشاد غير المباشر والجمع بينهما فيما يخدم عملية الإرشاد.

وينظر Capuzzi (٢٠٠٠, ٤٦٠) لهذا الاتجاه بأنه "ينتقي أفضل شيء من كل نظريـة، وهذا يتطلب من المرشد معرفة دقيقة بالنظريات الإرشادية، ومصدر قوة وضعف كـل نظريـة وعناصر بناء نظرية فعالة، وأفضل عمل إرشادي هو الذي يؤثر وينجح والإرشـاد الانتقـائي التكاملي اتجاه عملي يرفض النظرة الأحادية".

ويصف انجلش وانجلش الانتقائية بأنها "بناء نظري منظم فهي الاختيار والدمج للملامح المتآلفة من المصادر المختلفة، وأحياناً من النظريات والأنظمة غيـر المؤتلفـة، وهـي الجهـد المبذول من أجل العثور على عناصر صادقة في جميع التعاليم والنظريات ودمجهـا فـي كـل متناغم، والنظام الناتج عن ذلك مفتوح للمراجعة الدائمة بما في ذلك محتواه الأساسي" (باترسون، ١٩٩٠م، ٤٩٦).

والانتقائية "منظومة ذات طابع متسق من الفنيات الإرشادية، والعلاجية، تنتمي فيها كـل فنية إلى نظرية علاجية خاصة بها، إلا أن انتقاء هذه الفنيات يتم بشكل تكاملي بحيث تسهم كـل منها في علاج جانب من جوانب اضطراب شخصية العميل، ويتم انتقاء هذه الفنيـات لتشـكيل منظومة تكاملية بالرجوع إلى تشخيص دقيق لحالة العميل؛ لتحديد أفضل الفنيات؛ ومدى ملائمتها

للخطة العلاجية، ولطبيعة الاضطراب، أو المشكلة السلوكية" (عزب، ٢٠٠٢م،٥).

ويرى الباحث بأن الاتجاه الانتقائي يمثل النضج الإرشادي، والصورة المثلى للممارسة الإرشادية المتخصصة، تتكامل فيه الفنيات الإرشادية، وتعمل على مواجهة الاختلافات، والفروق، والتغيرات في المواقف، والحالات، والمشكلات، والمسترشدين.

إن الإرشاد بالاتجاه الانتقائي التكاملي التوفيقي متعدد الأبعاد، والوسائل هو الصورة الإرشادية الحديثة الفعالة التي تحقق المرونة، والاتزان، والشمول، وتقوم على التنظيم، والتنوع، والاختيار بأسلوب متلاحم، ومنسجم، ومتسق.

وتؤكد نتائج الدراسة التي قام بها ڤان Vann في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٥م بأن الاتجاه المتعدد (الانتقائي) من أهم الاتجاهات النظرية التي يعتمد عليها العلاج النفسي في كثير من مراكز الصحة النفسية. (جمل الليل، ٢٠٠١م، ٧٢).

المبادئ والمفاهيم الأساسية للإرشاد الانتقائي:

ينظر ملحم (٢٠٠٧م، ١٧٩) لوجهة النظر الانتقائية في الإرشاد النفسي بأنها "التطبيق العملي لأسس وتقنيات تؤخذ من مجالات المعرفة العلمية المتوافرة في المعالجات النفسية من أجل رسم إستراتيجية علاجية منظمة تكون مناسبة للحالة التي وضعت لها".

وانطلاقاً من هذا، فإنه يمكن تحديد المفاهيم الأساسية التي تخضع لها وجهة النظر الانتقائية في الإرشاد النفسي:

- المنهج العلمي قاعدة رئيسية وفي التصدي لدراسة كل مشكلة نفسية والتخطيط اللازم في معالجتها، وتنفيذ الاستراتيجية التي ينتهي إليها ذلك التخطيط.
- انتقاء ما هو أفضل وأكثر صحة في المعالجات النفسية المختلفة كأساس يوفر قاعدة مناسبة في تأليف نظام المعالجة النفسية يكون من درجة جدوى عالية ومن مستوى علمي عال كذلك.
- تقوم المعالجة الانتقائية على أساس الاختلاف بين الأفراد والتنوع في الشروط المحيطة بهم، والنظر إلى كل شخص في تفرده من حيث تكونه وسلوكه وحالة اضطرابه.
- توجيه المعالجة الانتقائية لغرض واضح محدد وهو تعديل السلوك للمتعالج تعديلاً يكفي في الحكم عليه بأنه تغلب على اضطرابه واتجه سلوكه نحو ما هو مقبول ومناسب.

وتؤكد أبو عيطة (٢٠٠٢م، ١٧٧) بأن النظرية الانتقائية ترجع إلى فريدريك ثورن ولورنس بارمر، وتعني وجهة نظر الاختيارية اختيار الطريقة أو الأسلوب من عدة مصادر

ونظريات، ويجب الاستفادة من المصادر المختلفة بما يساعد على خدمة حاجات الأفراد الـذين يطلبون المساعدة، وهم يعتقدون بأنه يجب اختبار الإجراءات والأساليب التي تناسب المسترشد، ويجب أن لا يعتمدوا على المحاولة والخطأ، حيث يتدرب المرشد علـى العديـد مـن الطـرق والأساليب ويختر منها ما يتلاءم مع مشكلة فردية محددة، وتتمثل وجهة النظر الانتقائيـة كمـا وصفها بارمر على النحو الآتي:

- عدم التركيز على نظرية إرشادية محددة عند ملاحظة سلوك المسترشد أو تقييمه.
- دراسة تاريخ الإرشاد والعلاج النفسي ويأخذ مما هو معروف.
- يبني نظريته بناء على مهارات المرشد وشخصيته وبالتالي تحديد أسلوب التفاعـل مـع المسترشد لكل وفق حالته.

ويلخص عقل (٢٠٠٠م، ١٤٣) أهم المبادئ الرئيسية التي تنطلق منها الانتقائية متعـددة الوسائل كما جاء بها لازاروس فيما يلي:

١- يرى أنصار هذه النظرية أن سلوك الإنساني يتأثر بعوامل وراثيـة وبيولوجيـة وبيئيـة تتمثل في العلاقات الشخصية مع الآخرين وفي الظروف البيئية الثقافيـة والاجتماعيـة المحيطة به، وفي عملية التعلم من خلال الآخرين.

٢- أن الاضطراب النفسي أو الشخصية غير المتكيفة ترجع إلى تعلم غير مناسـب وإدراك لنماذج سلوكية غير سوية، وإلى نقص في المعلومات أو الخبـرات أو خطـأ فيهـا، أو تصارع بينها تجعل ذاكرة الفرد عاجزة عن إمـداده بطـرق التعامـل مـع المواقـف الاجتماعية المختلفة، ويظهر الاضطراب في استجابات انهزامية غير توافقية.

٣- يفترض أنصار هذه النظرية أن المضطربين نفسياً يعانون من مشكلات متعددة ومحددة، وأنه يتطلب التعامل مع كل مشكلة أو عرض بأساليب علاجية ثبتت فاعليتها بغض النظر عن انتماءات هذه الأساليب إلى النظريات المختلفة، بمعنى اسـتخدام الطـرق الفاعلـة الصادقة من كل المدارس بما يستجيب لحاجات المسترشد ويمكنه من حل مشكلاته.

٤- تفترض هذه النظرية أن كل مريض يعتبر فريداً من نوعه، فقد تصلح طريقة علاجيـة لشخص ما، ولا تصلح لشخص آخر يعاني من نفس المشكلة وذلك لتفرده وتميـزه فـي خصائصه وأسباب اضطرابه، لذلك يتبع هذا الأسلوب العلاجي عند تشخيص الاضطراب وعلاجه أسلوب تقييم الشخصية باستخدام المقابلة ووسائل القياس الأخرى تبعاً لجوانـب رئيسية سبعة تم تعريفها إجرائياً، وهذه الجوانب هي:

أ- السلوك Behavior ويشمل سلوك الفرد الظاهر ممثلاً في انفعاله واستجاباته وعاداته.

ب- الوجدان Affect ويشمل انفعالات الفرد ومشاعره وحالته المزاجية، من غضب وقلق ومشاعر ذنب .. الخ.

ج- الإحساس Sensation ويشمل الأحاسيس العضوية والنفسية مثل التعـرق والدوخـة وخفقان القلب والخجل والتوتر.

د- التخيل Imagery ويشمل تخيلات الفرد وتوقعاته والاتجاهات السلبية عن الذات التـي تسبب اضطرابه، ومن ذلك تخيلات الموت والاضطهاد من قبل الآخرين، وتخـيلات الخطر الداهم وتخيلات أنه مكروه ومظلوم.

هـ- المعرفة Cognition وتشمل الآراء والمعتقدات التي يؤمن بها الفـرد، ومـن ذلـك المعتقدات الخاطئة أو الاعتقاد بالدونية والعجز والفشل.

و- العلاقات الشخصية Interpersonal Relationship وتشمل أنماط العلاقة مع أفـراد الأسرة والزملاء والآخرين، ويعتقد لازاروس أن هذا البعد يترك أثراً واضحاً علـى الأبعاد الأخرى.

ز- العقاقير والنواحي البيولوجية Drugs تشمل العقاقير التي يتناولها المسترشد والمشكلات الصحية البيولوجية التي يعاني منها مثل السمنة أو فقدان الشهية، وقد جمعـت هـذه الجوانب السبعة في الحروف التالية: BASIC-ID.

٥- تفترض هذه النظرية أنه يجب ترتيب الأبعاد السبعة السابقة حسب حالة المسترشد، فمثلاً الشخص الذي يشكو بشكل رئيسي من اضـطرابات وجدانيـة "اكتئـاب" A أدت إلـى اضطراب علاقاته الاجتماعية ثم اضطراب في سلوكه B، ونتج عن ذلك ضعف الشهية ونقص الوزن، ولا يعاني هذا الشخص من اضطراب الأبعاد الأخـرى، عندئـذ يمكـن ترتيب الأبعاد على النحو التالي A B I D ثم نضع العلاج المناسب لهذه الحالة.

أن هذه الطريقة تكشف لنا عن المشكلة المحورية والمقدمات أو السوابق التي أدت إليهـا والنواتج أو اللواحق المترتبة عليها.

وجاءت تصورات لازاروس التي اشتهرت بنموذج (BASIC-ID) لتوضح مبـررات اختيار الإرشاد الانتقائي كما يلي:

١- نحن مسؤولون عن صحتنا.

٢- المرض ينبعث من داخلنا.

٣- الشفاء ينبعث من داخلنا.

٤- العلاج يستلزم التعامل مع الجسم والعقل والانفعال والروح.

٥- المرشد خبير موجه ناصح ولا يتسم بالتساط.

٦- الرعاية الشخصية والتعامل الإيجابي والمشاركة الفاعلة عوامل مهمة لإحداث التغيير المنشود.

٧- البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد تؤثر في صحته.

٨- التغذية والتمارين تعد حجر الزاوية للصحة الجيدة.

٩- لكل شخص سماته وخصائصه الفريدة وبالتالي فإن من الضروري وضع خطة تتلاءم مع ذلك (أبو عباة ونيازي، ٢٠٠١م، ٩٣).

وتأسيساً على ما سبق فإن أهم المفاهيم الرئيسية للاتجاه الانتقائي يمكن تلخيصها فيما يلي:

١- مفهوم التحديد: وفيه يتم تحديد أفضل ما هو موجود في كل نظرية ودمجها في كل متناسق لتحقيق أهداف الإرشاد.

٢- مفهوم كل النظريات: وهو مفهوم يؤكد بأن كل نظرية قد أسهمت بشكل أو بآخر في الإرشاد النفسي وبالتالي فإنه يمكن توظيف كل هذه النظريات.

٣- مفهوم الاختيار والتجريب: ويشير إلى الاختبار الواعي من المرشد المتخصص لما يناسب المشكلة والمسترشد ويقوم بدراستها وتجريبها ومناقشتها.

٤- مفهوم مراعاة مشاعر وأحاسيس المسترشد: لتحقيق أعلى مستوى ممكن من التكامل عبر تطوره النمائي.

ويشير Gladding (١٩٩٢.٣٨) إلى أن الإرشاد الانتقائي يقوم على مجموعة من المبادئ الرئيسية والتي تتلخص في:

أ- تركز النظرة الانتقائية على التفرد الشخصي ولكل مسترشد شخصية فريدة ويجب تنوع الأساليب الإرشادية المستخدمة في الإرشاد.

ب- هناك كثير من الطرق والفنيات الإرشادية التي يمكن استخدامها ولا يوجد طريقة واحدة هي الأفضل دائماً.

ج- لكل مشكلة مجموعة من البدائل الإرشادية، وهناك بدائل يكون استخدامها أكثر ملائمة للمسترشد ومشكلته.

د- يمكن الربط بين الفنيات والاستراتيجيات الإرشادية المتنوعة ودمجها في منظومة جديدة تكون ذات فعالية واتساق وتكامل.

هـ- يتضمن الاتجاه الانتقائي استخدام نظريتين إرشاديتين أو أكثر يكون المرشد النفسي

على درجة من الفاعلية والإتقان لاستخدامها.

واعتماداً على أدبيات الإرشاد النفسي فإنه يمكن الإشارة إلى أن الانتقائية تنطلق من مجموعة افتراضات حول المرشد والمسترشد والموقف الإرشادي يمكن تلخيصها فيما يلي:

١- لا يوجد مسترشدان أو موقفان يكون بينهما تشابه.

٢- كل مسترشد يكون في حالة تغير مستمر .. ولا يمكن لأي شخص أو موقف أن يظل ثابت.

٣- المرشد ماهر ولديه كمية هائلة من المعلومات والمفاهيم والاستراتيجيات التي تتصل بعمله الإرشادي.

٤- أن المسترشد يعتبر خبير وملم بمشكلته.

٥- المرشد يوظف كل المصادر المتاحة الشخصية والمهنية في الموقف والعمل الإرشادي لمساعدة المسترشد ولكن يضع في تصوره أنه بشر ولا يمكن أن يلومه على كل سلوكه.

٦- المرشد الانتقائي والعملية الانتقائية لا يمكن وصفها بأنها معصومة من الخطأ.

٧- أن يكون صاحب كفاءة ودراية كاملة مؤهل مهنياً ويكون مسؤول على أداء العمل وفق الأخلاقيات ولمصلحة المسترشد والمجتمع.

٨- أن تكون بيئة العمل الإرشادي الانتقائي مؤهلة لتحقيق الأمان والاطمئنان للمسترشد.

٩- أن هناك العديد من الفنيات والاتجاهات والتقنيات المختلفة المتاحة للصياغة في المفاهيم، والتعامل مع كل مشكلة (محاولة اختيار الأفضل لكل حالة ومسترشد).

١٠- أن العديد من المشكلات الإنسانية والنفسية قد لا يكون له حل نهائي، وقد لا يكون لها حل ولكن ينبغي علينا أن نبحث عن أفضل البدائل لخدمة المسترشد.

١١- تعد الانتقائية نظرية فاعلة ومؤثرة في العملية الإرشادية وينبغي إقناع المسترشد بذلك.

أهداف الإرشاد الانتقائي:

تتلخص أهداف الإرشاد متعدد الوسائل في تركيزه على تنمية الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية لدى المسترشد من خلال جعله يتحمل مسؤولية حياته، ومساعدته للوصول إلى أعلى مستويات الأداء الوظيفي وكل بحسب قدرته واستطاعته.

أن على المرشد المستخدم لهذه الطريقة العمل على مساعدة مسترشديه لتحقيق وإنجاز أهدافهم الشخصية، ومساعدتهم للتحرك من مستوى خبرتهم وأدائهم الحالي إلى مستوى أعلى منه، ونحو توفير المعلومات والمهارات اللازمة لهم لكي يحافظوا على هذا المستوى (أبو عباة ونيازي، ٢٠٠١م، ٩١).

ويحدد الشناوي (١٩٩٤م، ٢٦٥) أهداف الإرشاد الانتقائي متعدد الوسائل فيما يلي:

١- تغيير السلوك إلى سلوك إيجابي فاعل.
٢- تغيير المشاعر إلى مشاعر إيجابية.
٣- تغيير الأحاسيس السلبية إلى إيجابية.
٤- تغيير الصور العقلية السلبية للذات إلى صور إيجابية.
٥- تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية.
٦- تصحيح الأفكار الخاطئة.
٧- إكساب المسترشد المهارة في تكوين علاقات اجتماعية طيبة.
٨- المساعدة على تحسين الجوانب البيولوجية.

ويورد العزة وعبدالهادي (١٩٩٩م، ٢١١) أهداف الإرشاد الانتقائي كما يراها هارت في البحث عن النمو وإن التركيز منصب على العناية الصحية كما يجب إعطاء أهمية للعناصر الإيجابية والسلبية في الشخصية وأن نكافح من أجل تفوق العناصر الإيجابية على السلبية في الإرشاد والعلاج، والتركيز على تنمية اللياقة النفسية لدى الأشخاص.

وإن هذه التنمية ترتكز على خمس فرضيات سماها هارت وهي:

١- إن التدريب النفسي للذات (الشخصية) ضروري للوصول إلى اللياقة النفسية، كضرورة التدريب الجسماني للوصول إلى اللياقة الجسمية.
٢- يجب أن تتغير الشخصية وتنمو مع حياة الفرد.
٣- إن التغير الإيجابي في الشخصية يظهر مع التركيز على مواطن القوة في النفس، بالإضافة إلى تحسين وتطوير مواطن الضعف فيها.
٤- إن اللياقة النفسية، تتطلب اتصالات واحتكاكات مع الناس الآخرين بمعنى آخر التكيف في الحياة الاجتماعية.
٥- إن فترات التدريب النفسي المخططة تعمل على تعزيز الأحاسيس الإيجابية والتقليل من العواطف والأحاسيس السلبية عند الشخص.

مراحل العملية الإرشادية في الاتجاه الانتقائي:

تتفق الكثير من المؤلفات العلمية (صالح، ١٩٨٥م؛ باترسون، ١٩٩٠؛ Gladding, ١٩٩٢؛ الشناوي، ١٩٩٤م؛ العزه وعبدالهادي، ١٩٩٩م؛ أبو النور، ٢٠٠٠م؛ Capuzzi,

٢٠٠٠) على أن المراحل الرئيسية للإرشاد في الاتجاه الانتقائي يمكن تلخيصها فيما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة اكتشاف المشكلة: وهي مرحلة تكوين العلاقة الإرشادية الإيجابية التي تولد للمسترشد الثقة، وتزيد من رغبته وإقباله على الإرشاد، وتعزز وتدعم المسترشد ليتحدث بحرية عن مشكلاته، مع الاهتمام بالسلوك اللفظي وغير اللفظي ليتم استكشاف معالم المشكلة، والإطار النظري في هذه المرحلة أخذ أفضل ما هو موجود من الإنسانية ووضعه في نظام جديد (الفاعلية، الاستماع، التعاطف).

المرحلة الثانية: مرحلة تعريف المشكلة ثنائية الأبعاد: وفيها يتم الاتفاق على تحديد المشكلة وتحديد جوانبها المتعددة باستخدام الفنيات المناسبة ولتفعيل هذه المرحلة فإن الأساس النظري مأخوذ من الروجرية (الإنسانية).

المرحلة الثالثة: مرحلة تحديد البدائل: وهي مرحلة مساعدة المسترشد في اختيار ما يراه مناسباً من البدائل الملائمة لحل المشكلة والأساس النظري هنا مأخوذ من الإرشاد الواقعي والتحليلي والمعرفي والإنساني والسلوكي.

المرحلة الرابعة: مرحلة التخطيط، وفيها يتم إعداد الخطة الإرشادية القابلة للتنفيذ على أن تكون مقنعة للمسترشد من حيث واقعيتها وملائمتها له وهي مرحلة تقييم للبدائل التي تم تحديدها. والأساس النظري واقعي تحليلي معرفي سلوكي إنساني.

المرحلة الخامسة: مرحلة العمل والالتزام (مرحلة تنفيذية)، وفيها يلتزم المسترشد بالتنفيذ الواقعي للخطوات الإرشادية ويلعب المرشد دوراً هاماً في تشجيعه وإقناعه بأهميتها وترابطها من خلال فنيات إرشادية فعالة. والأساس النظري واقعي تحليلي سلوكي معرفي إنساني.

المرحلة السادسة: مرحلة التقييم والتغذية الراجعة، وفيها تتم المراجعة والتقييم لما تحقق من أهداف أثناء العملية الإرشادية وتلخيص المسترشد للتقدم الذي طرأ بناء على ما قام به.

وتعتمد العملية الإرشادية وفقاً للاتجاه الانتقائي المتعدد الوسائل على مبدأ رئيسي هو مبدأ الفردية، بمعنى أن لكل شخص فرديته ويترتب على هذا المبدأ تنوع الطرق أو الأساليب العلاجية التي تستخدم، وعدم التركيز على صيغة واحدة، وقد ينظر المعالج أو المرشد إلى خصائص وتوقعات وحاجات أحد المسترشدين (العملاء) فيختار أن يكون سلبياً ومتروياً على حين يكون مع مسترشد أو عميل آخر نشطاً مباشراً ومستخدماً لأسلوب المواجهة بشكل زائد. (عبدالعزيز، ٢٠٠١م، ١٤٩).

الفنيات الإرشادية المستخدمة في الإرشاد الانتقائي:

بما أن كل النظريات التي تشكل الاتجاه الانتقائي ترى بأنه لا توجد فنيات وأساليب إرشادية تكون الأفضل دائماً وأن الأسلوب الإرشادي الفعال هو الذي يتلاءم مع خصائص المسترشد وحاجاته و نوعية مشكلته ودرجتها، وأن الانتقاء والدمج يكون أكثر فاعلية فإن اختيار الفنيات يكون في الإرشاد الانتقائي منطلقاً من هذا الأساس، ومنطلقاً من مبدأ الفردية، ومنطلقاً من كفاءة وخبرة المرشد النفسي وهي بذلك تتيح للمرشد اختيار الأنسب من الفنيات بما يتطلبه الموقف الإرشادي ويحقق أهداف الإرشاد.

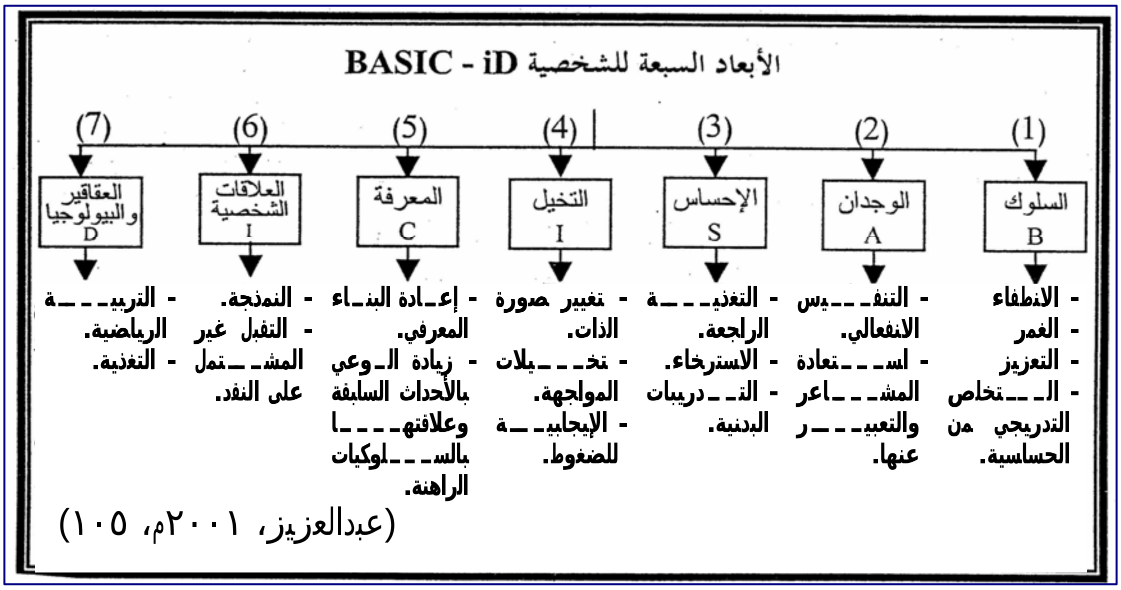
ويذهب أبو عباة ونيازي (٢٠٠١م، ٩٤) إلى أنه لا توجد أساليب محددة له، بل يعتمد على مصادر مختلفة من الحقل الإرشادي، هذا بالإضافة إلى علوم التربية والتغذية والتمرين النفسي والطب وذلك بما يتفق مع تصوير Lazarus للمشكلة.

فلو طبقنا أسلوب (لازاروس) في تصوير المشكلة والذي يعتمد الحروفَ الأولى من الكلمة المركبة BASIC-ID فيمكن إعطاء مثال لذلك بالتالي:

١- ففي الجانب السلوكي (B) يمكن للمرشد أن يستخدم أساليب الانطفاء، والغمر، والتخلص التدريجي من المخاوف، والتعزيز بنوعيه الإيجابي والسلبي، والعقاب.
٢- وفي الجانب الوجداني (A) يستخدم المرشد أسلوب التنفيس أو التفريغ الانفعالي.
٣- وفي جانب الإحساس (S) يستخدم المرشد الاسترخاء، والتدريبات البدنية، والتغذية الراجعة الحيوية لتحرير المسترشد من التوتر.
٤- وفي جانب التخيل (I) يمكن للمرشد استخدام أسلوب تغيير صورة الذات وذلك من خلال استخدامه لأسلوب تصور أو تخيل المواجهة الإيجابية للمواقف والضغوط.
٥- وفي الجانب المعرفي (C) يستخدم المرشد أسلوب زيادة الوعي والإدراك والفهم للذات وذلك من خلال مساعدة المسترشد لإدراك الأحداث السابقة وعلاقتها بالسلوكيات الحالية.
٦- وفي مجال العلاقات الشخصية (I) يستخدم المرشد أسلوب النمذجة.
٧- وفي مجال العقاقير (D) يقوم المرشد باستخدام أسلوب التمرينات الرياضية والتغذية والإقلاع عن تعاطي المواد الضارة.

والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل (٤)



<u>الإرشاد الجماعي:</u>

يعد الإرشاد الجماعي طريقة من طرق الإرشاد النفسي من حيث الإجـراء والإرشـاد الجماعي إجراء إرشادي مقابل الإرشاد الفردي، وتقوم فكرة الإرشاد الجماعي على أسـاس أن الإنسان كائن اجتماعي ترتبط حياته وحاجاته ومشكلاته بالآخرين.

ونظراً لأهمية طريقة الإرشاد الجماعي فقد وصفت بأنها طريقـة المسـتقبل (زهـران، ١٩٨٠م، ٢٩٦؛ الداهري، ٢٠٠٥م، ٤٠٦).

ويرى سليمان (١٩٩٩م، ٨٨) أن الإرشاد الجماعي "تميز بالواقعية وبملاحظـة تفاعـل التلاميذ بشكل واقعي، كما يمكن أن يساعدوا بعضهم البعض على فهم السلوك والتعامـل معـه ويتحققوا من أنهم ليسوا وحدهم الذين يعانون من المشكلات".

وتوضح سناري (٢٠٠٠م، ١١) أن "فلسفة الإرشاد الجماعي ترجع إلى أن الفرد كـائن اجتماعي يهتم في تكوين علاقات اجتماعية كما يهتم بالتفاعل الاجتماعي الـذي تحـدده القـيم والمعايير والاتجاهات المكتسبة النابعة من المجتمع الذي يعيش فيه، والفرد يعدل من سـلوكه أو يغيره كرد فعل لموقف الجماعة التي تحيط به وأحياناً يصعب عليه تحقيق التوافق مع المحيطين به فيلجأ إلى من يساعده على ذلك ليعيد التوافق النفسي إليه".

والإرشاد الجماعي عملية نفسية تربوية تستثمر الوجود الاجتماعي والتفاعل والمشـاركة الإيجابية والتعزيز في جو نفسي آمن لتحقيق الأهداف الإرشادية بأنواعها.

ويشير أبو عباة ونيازي (٢٠٠١م، ١٧١) "إلى أن أهمية الإرشاد الجماعي نـابع مـن

أهمية الجماعة في حياة الإنسان، وذلك في إشباع حاجاته واهتماماته ورغباته وميوله، وفي تنمية خبراته ومهاراته، وتحقيق أهداف الشخصية ونموه النفسي والاجتماعي، وفـي تحسـين أدائـه الاجتماعي، وفي تشكيل اتجاهاته وقيمه ومبادئه، وفي ضبط سلوكياته وتغييرها".

وتتفق عبدالمقصود (٢٠٠٥م، ٢٤٥) مع هذه الرؤية وتؤكد بأن الإرشاد الجماعي مـن الأساليب الإرشادية الناجحة في علاج الكثير من المشكلات السلوكية والنفسية، حيث يجد الفـرد في وجود الإرشاد الجماعي التأييد المتبادل والتشجيع الذي يسهل له مناقشة مشكلاته بصـراحة حيث يتبين أبعادها وينمي لديه الثقة في التصرف تجاهها والتخفيف من حـدة هـذه المشـكلات والاضطرابات، ويمكن القول أن الأسباب النظرية للإرشاد الجماعي تبـدو أكثـر أهميـة مـن الأسباب الاقتصادية بالنسبة لهذا النوع من الإرشاد فالناس يقضون أوقاتهم وأنشطتهم في تفاعـل جماعي، كما أن أغلب المشكلات التي توجد لدى الناس لا توجد بينما هم في عزلة، ولكن فـي الإطار الاجتماعي للعلاقات مع الآخرين.

وتأتي منطقية أو مسوغات الإرشاد الجماعي من حقيقة كون الفرد نشـأ فـي جماعـة (الأسرة) له علاقات مختلفة معها (علاقات شخصية واجتماعية وعاطفيـة والمجموعـة تمثـل الأسرة التي ينتمي إليها ويتعلم منها كيف يحل مشكلاته ويعبر عن أفكـاره ومشـاعره ليشـعر بالأمن ومن ثم العمل على تعديل سلوكاته غير المرغوبة كما أن المجموعة تساعد على انصهار الفرد داخلها وانغماسه فيها بحيث يتبنى قيمها ويسعى إلى تحقيق أهدافها ويحفظ علـى قوانينهـا ويتعاون مع أفرادها على تحقيق أهدافها التي وجدت من أجلها ويتعلم الفرد من هذه المجموعـة بشكل غير مباشر كيف عليه أن يسلك ويحل مشكلاته وقد يحتاج الفرد داخلها لتلقـي تـدريبات سلوكية في حل مشكلاته مثل لعب الدور أو النمذجة أو تشكيل السلوك المرغوب فيه. (العـزة، ٢٠٠٠م، ١٩).

ويرى جمل الليل (٢٠٠١م، ١٦) أن "اشتراك عضو المجموعة مع بقية الأعضاء فـي أثناء الإرشاد الجماعي يساعد على الحد من مشاعر الخوف والقلق بسبب التفاعل الذي يحـدث بينه وبين جميع الأعضاء، وكنتيجة لهذا التفاعل يحاول العضو ضبط نفسه والتحكم فيها، ومن ثم الإقلال من السلوكيات العدوانية محاولاً الاهتمام بأعضاء المجموعة واحترامهم، والتركيز علـى ما يقولون بالإنصات والمناقشة الهادفة".

ويوضح الخواجا (٢٠٠٣م، ٧) أهمية استخدام المرشد النفسي للإرشاد الجماعي "كونـه طريقة إرشادية مناسبة، خاصة وأنه من خلال هذا الأسلوب يستطيع تقديم الإرشاد النفسي لعـدد كبير من الأشخاص وفقاً لطبيعة المشكلة ونوعها، ووفقاً لتشـابه مشـكلات بعـض الأفـراد،

كالأشخاص الذين تنقصهم مهارات اجتماعية في حياتهم تؤثر على شخصياتهم، وعلى تكيفهم مع الآخرين في المؤسسة، أن الأشخاص الخجولين، أو الأفراد الذين لا يؤكدون ذواتهم في مواقف مختلفة خلال تعاملهم وتواصلهم مع الغير، أو الذين يعانون سوء معاملة ذات طبيعة سيكولوجية تؤثر على أمور حياتهم".

وتبرر الإرشاد الجماعي تبريرات عديدة اقتصادية ونفسية، ففي الجانب الاقتصادي يوفر الإرشاد الجماعي وقت المرشد ويحل مشكلة كثرة الحالات ويساعد المرشد على اتخاذ إجراءات قد لا يتخذها في الإرشاد الفردي، وكذلك يمثل الإرشاد الجماعي استخداماً أكثر كفاءة للموارد، ويساعد على التعلم بدرجة أكبر، حيث تتوفر هذه الفرصة لمجموعات لا لأفراد.

أما من الناحية النفسية فالاعتبارات أكثر أهمية، فالناس يقضون معظم أوقاتهم في التفاعل مع الآخرين في الأسرة، والمدرسة، واللعب، والعمل، وكثير من المشكلات التي يعانون منها ليست فردية، إنما تنشأ في سياق علاقات اجتماعية، ومنطقي أن يتبع العلاج الجماعي مادامت المشكلة لا تخص فرداً واحداً، كما أن كثير من المشكلات قد تكون ناشئة عن العزلة، وإذا تمكن الفرد من حل مشكلته في سياق علاقات مع الجماعة، فمن الأرجح أن ينقل ما تعلمه في موقف معين إلى مواقف أخرى وذلك لأن تعلم مواقف الحياة العادية يكون أكثر يسراً وسط الجماعات. (عبدالباقي، ٢٠٠١م، ١٤٨).

مفهوم الإرشاد الجماعي:

تتفق أدبيات الإرشاد النفسي على أن الإرشاد الجماعي هو الطريقة الإرشادية التي يتم إجراءها لعدد من المسترشدين بمتوسط (١٠) عشرة مسترشدين يتشابهون في مشكلاتهم ومتجانسين في أعمارهم الزمنية وهواياتهم والمستوى الدراسي في جو اجتماعي ونفسي آمن تتيح لكل عضو من أعضاء المجموعة الإرشادية التفاعل والمشاركة واكتساب مهارات الاتصال الإيجابي ومواجهة المشكلات بمزيد من الاستبصار لتعديل السلوك وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي.

ويحدد حسين (٢٠٠٤م، ٢٨٨) مفهوماً للإرشاد الجماعي بأنه "طريقة من طرق الإرشاد النفسي يقوم على إرشاد مجموعة من العملاء تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم النفسية وتتضمن تلك العلاقة عرض ومناقشة موضوعات ذات أهمية خاصة أو عامة للجماعة، مما يساعدهم على التنفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم، وتعديل اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم".

ويقدم ملحم (٢٠٠٧م، ٢٧٦) مفهوماً للإرشاد الجماعي بأنه "علاقة شخصية مهنية

يقودها مرشد متخصص، وتقوم على عملية ديناميكية تهدف إلى تحقيق أهداف إرشادية محـددة من خلال التفاعل بين أعضاء جماعة تواجه صعوبات أو مشكلات مختلفة".

ويلاحظ على المفهوم السابق أنه أكد على أن مـن يقـود الإرشـاد الجمـاعي مرشـد متخصص في حين أنه يمكن أن يكون أكثر من مرشد.

ويرى زهران (٢٠٠٣م، ٢٧٨) بأن الإرشاد الجماعي "هو إرشاد عدد من العملاء الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة، كما يحـدث فـي جماعـة إرشادية أو في فصل. ويعتبر الإرشاد الجماعي عملية تربوية ويقوم على أسس نفسية اجتماعية ويعتمد على القوى الإرشادية للجماعة مثل أثر التفاعل الاجتماعي والخبرة الاجتماعية والأمـن في الجماعة وجاذبية الجماعة وأهمية المسايرة".

وتشير أبو عيطة (٢٠٠٢م، ٢٩٠) "بأن الإرشاد الجماعي عملية تفاعل تشمل المرشـد ومجموعة من الأعضاء الذين يحاولون التعبير عن أنفسهم وموقفهم أثنـاء الجلسـة الإرشـادية بهدف تغيير اتجاهاتهم وسلوكهم".

وينظر إبراهيم (١٩٩٧م، ٢٦٠) للإرشاد الجماعي بأنه "أسلوب من أسـاليب الإرشـاد النفسي يقوم على علاقة بين مرشد نفسي ومجموعة مسترشدين من أجل تقديم خدمات الإرشاد خلال الجلسات الإرشادية، ويقوم على مبدأ أن مجموعة من الأفراد قـد يتشـابهون معـاً فـي الظروف والخصائص ولديهم مشكلة واحدة، وأن بعض المشاكل أسبابها اجتماعية ولا تُحـل إلا على المستوى الجماعي، وهو بمثابة تغذية رجعية لكل فرد داخل جماعة المسترشـدين وفيهـا يسود قانون الأخذ والعطاء ولعب الدور، وتعلم مهارات الاتصال وهو يستخدم في الحالات التي لا تحتاج إلى سرية المعلومات، ويكون الهدف من استخدامه تدريب أعضـاء الجماعـة علـى المهارات الاجتماعية".

ويضع سعفان (٢٠٠٦م، ٤٤) مفهوماً شاملاً للإرشاد الجماعي باعتباره "أسلوب إرشادي يقدم به خدمات الإرشاد النفسي لعدد من المسترشدين لا يقل عن (٣) أعضـاء، اجتمعـوا معـاً بحرية ليشكلوا جماعة إرشادية لها تنظيم رسمي متفق عليه ولها أهداف متفـق عليهـا أيضـاً، وتتضمن إحداث التغيير في أفكارهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم، بغرض تحسين توافقهم الشخصـي والاجتماعي وتمتعهم بالصحة النفسية الإيجابية، ويقود الجماعة الإرشادية مرشد نفسـي مؤهـل علمياً للعمل مع الجماعة، وليس لديه مشكلات أو اضطرابات أو توجهات سلبية تعـوق العمـل الجمعي بل هو مشارك وميسر ومتقبل ومعالج، وتحدث التغيرات نتيجة تنفيذ برنامج إرشـادي مخطط له من قبل المرشد النفسي والأعضاء، ونتيجة العلاج التلقائي غير المخطط له الناتج من التفاعل الدينامي بين الأعضاء".

أساليب الإرشاد الجماعي:

يعتمد الإرشاد الجماعي على مجموعة من الأساليب التي تقدم من خلالها المساعدة الإرشادية، وهناك مجموعة من المعايير التي تتحكم في اختيار هذه الأساليب الإرشادية الجماعية، كنوعية المشكلة وطريقة الأداء الإرشادي (مباشر وغير مباشر) والإعداد العلمي والمهني للمرشد، ونوعية الاتجاه النظري الذي ينطلق منه، والمرحلة العمرية، وتتفق العديد من المؤلفات العلمية (زهران، ١٩٨٠م؛ الهاشمي، ١٩٨٦م؛ الداهري، ٢٠٠٠م؛ الزعبي، ٢٠٠٢م؛ الخطيب، ٢٠٠٣م؛ ربيع، ٢٠٠٥م؛ عبدالمقصود، ٢٠٠٥م؛ المعروف، ٢٠٠٥م؛ الداهري، ٢٠٠٥م؛ سعفان، ٢٠٠٦م؛ ملحم، ٢٠٠٧م) على أن أهم أساليب الإرشاد الجماعي هي:

١ - أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية:

وهو الأسلوب الإرشادي الجماعي الأشهر والأكثر استخداماً والأوضح تأثيراً باعتباره الأسلوب الإرشادي الجماعي التعليمي الذي يغلب عليه الأجواء الإرشادية شبه العلمية ويلعب فيها عنصر التعلم والعمل على محو التعلم وإعادة التعلم دوراً رئيسياً.

ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم معلومة أو توضيحاً أو تنظيم لأفكار أو إكساب مهارات أو مواجهة مواقف أو استثارة همم أو إقناع برؤى أو تلخيص لإحداث والربط بينها.

وفي هذا الأسلوب يقوم قائد المجموعة الإرشادية بإلقاء محاضرة محددة المحتوى واضحة الهدف سهلة العبارة مقيدة الزمن متسلسلة العرض، ويتبادل فيها أعضاء المجموعة الإرشادية الأدوار ويتداولون الآراء والمناقشات يكتسبون فيها مزيداً من المعارف والأفكار بهدف تغيير الاتجاهات وتعديل الأفكار والمشاعر والسلوك نحو الذات ونحو الآخرين ونحو المجتمع الذين يعيشون فيه والعالم الخارجي.

ويمكن أن يتم الاستعانة بالمتخصصين في المجالات المختلفة لإلقاء المحاضرات، كما يمكن الاستفادة من أعضاء المجموعة الإرشادية للمشاركة في ذلك.

وتتضمن المحاضرة والنقاش الجماعي المشكلات المشتركة لأعضاء المجموعة يتم طرحها في شكل نشاط جماعي بأسلوب يستثير الأعضاء للمشاركة والتفاعل الإيجابي وتبادل الأدوار (محاور – مستمع – معاق – متعاطف – معترض – مقتنع).

ويقدم هذا الأسلوب أجواء نفسية واجتماعية صحية لأعضاء المجموعة الإرشادية يعبرون من خلالها عن ذواتهم ومشاعرهم وأفكارهم ويستشعرون أهميتهم وقيمتهم وقيمة ما يقدمونه فيزداد شعورهم بالمسئولية الفردية والجماعية وتزداد قدراتهم على التواصل الإيجابي وفهم الذات والآخرين والتعاون معهم وتقبلهم والتعاطف معهم.

ومن أشهر الرواد الذين استخدموا هذا الأسلوب ماكسويل جونز وكلابمان وكيرت ليفين وكوش فرينش. (الداهري، ٢٠٠٥م، ٤٢١؛ المعروف، ٢٠٠٥م، ١٥).

ويفصل بعض المتخصصين والمؤلفين بين المحاضرة والمناقشة الجماعية وينظران لهما على أساس أنهما أسلوبين مختلفين إلا أن الممارسة الإرشادية تقتضي اقتران المحاضـرة مـع المناقشة لتحقيق أهداف العملية الإرشادية وحتى لا يتسـم هـذا الأسـلوب بالسـلبية لأعضـاء المجموعة الأمر الذي قد يدفعهم للملل أو عدم الإقبـال علـى الموضـوعات وعـدم التفاعـل والمشاركة الإيجابية.

ويرى الهاشمي (١٩٨٦م، ١٩٢) أنه "لابد أن يتخلل المحاضرة أو أن يكـون ختامهـا أسئلة متبادلة ومناقشات متداولة مما يكسب المحاضرة حيوية ونشاطاً".

ويعد أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية فعالاً وبخاصة مع المراهقين الذين يشعرون برغبة في التعبير عن أنفسهم ورغبة في أن يجدوا من يستمع إليهم ويحاورهم ويقدر آراءهـم، كما يعد هذا الأسلوب فعالاً في مستويات الإرشاد بشكل عام وبخاصة في الإرشاد الوقائي.

ويؤكد زهران (١٩٨٠م، ٣٠٧) "بأن أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية يستخدم بنجاح وعلى نطاق واسع في الإرشاد الوقائي وخاصة في المدارس والمؤسسات".

وفي هذا الأسلوب يمكن لقائد المجموعة الإرشادية تنظيم الحوار والنقاش إما بالسـماح لأعضاء المجموعة الإرشادية التعليق على كل فكرة من أفكار المحاضـرة أو الاسـتماع لمـن يرغب طرح ما لديه أثناء المحاضرة أو بعدها أو المداولات التي يشترك فيها كل الأعضـاء أو تقسيم الأعضاء إلى مجموعات.

وتعد مناقشات أعضاء المجموعة ذات قيمة إرشادية كبيرة لهم كما أنها مؤشراً يسـتطيع من خلاله قائد المجموعة التوصل لكل ما يساعده على معرفة ورؤية المشكلات بعمق فاستماعه للأعضاء يزيد من فهمه لمحتوى مشكلاتهم ولأنماط شخصياتهم كما يعد استماعه لهم دعماً منـه وتشجيعاً لهم وإظهاراً لاحترامه لهم وتعاطفه معهم كما أنها دليلاً على التواصل وتنميـة لـوعي الأعضاء للانفتاح يستخدم فيها قائد المجموعة المهارات الإرشادية غير اللفظية المتعلقة بحركـة ولغة ووضع الجسم، واللفظية المتعلقة بالإصغاء والاستيضاح وإعادة الصياغة وعكس المشاعر والتلخيص والتساؤل والمواجهة البناءة والتفسير وإعطاء المعلومات.

"وعادة ما تؤدي هذه المناقشات إلى أفضل النتائج في تغيير اتجاهـات العمـلاء اتجـاه أنفسهم ونحو زملاءهم والناس الآخرين، كما تتغير نظرتهم إلى طبيعـة مشـكلاتهم". (ربيـع، ٢٠٠٥م، ٣٢).

٢- أسلوب التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما):

تعد السيكودراما أو "الدراما النفسية" من أشهر أساليب الإرشاد الجماعي وأكثرها فعالية فهي بالإضافة لكونها أسلوباً إرشادياً فهي أسلوباً تربوياً وتعليمياً يتم التدريب من خلالها بأساليب ترويحية مقربة من النفوس، والسيكودراما من الأساليب الإسقاطية التي تحقق لعضو المجموعة الإرشادية التنفيس الانفعالي والاستبصار وتعديل الأنماط السلوكية الخاطئة عن طريق التمثيل التلقائي لمواقف وأحداث لها علاقة بمشكلته.

وينظر زهران (١٩٨٠م، ٣٠٣) للسيكودراما على أنها "عبارة عن تصوير تمثيلي مسرحي لمشكلات نفسية في شكل تعبير حر في موقف جماعي يتيح فرصة التنفيس الانفعالي التلقائي والاستبصار الذاتي".

ويقدم سليمان (١٩٩٩م، ١٧٢) مفهوماً واسعاً للسيكودراما بعد استعراضه للعديد من التعريفات يتضمن:

أ- شكل من أشكال العلاج النفسي الجماعي يقوم على مسلمة مؤداها أن تمثيل الدور يتيح للشخص أن يعبر عن الانفعالات التي تشقيه وأن يواجه الصراعات العميقة في بيئة محمية نسبياً في المرحلة العلاجية.

ب- تستخدم التمثيل أو "الدراما" كوسيلة أدائية.

ج- الصفة المميزة لهذا الأداء هي التلقائية.

د- ينصب العلاج فيها على الفرد، وله حرية توجيه هذا العلاج، وقد يستعان على تحقيق ذلك ببعض الأدوات.

ويرى الباحث بأن السيكودراما هي إعادة صياغة الأحداث والمواقف الماضية والمسببة للتوتر والمعاناة بالطرق الدرامية ومسرحة المشكلات النفسية بهدف التطهير الانفعالي وإعادة التعلم واكتشاف معالم القوة والضعف في استدخال الأحداث واكتساب الخبرات بالمشاركة والمشاهدة لتحقيق التوافق.

ويرجع الفضل في ابتكار هذا الأسلوب وممارسته عملياً إلى المحلل النفسي الأمريكي "مورينو" الذي وضع الخطوط الرئيسية لممارسة هذا الأسلوب إرشادياً.

ويقوم التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما) على مجموعة من العناصر تشكل المكونات الرئيسية لممارسة الإرشادية وهي:

- المسرح الذي تصاغ عليه الأحداث.
- المسرحية التي تمثل التمثيلية النفسية التي يشترك الأعضاء في صياغتها.

- المخرج الذي يمثل قائد المجموعة الإرشادية.
- بطل المسرحية الذي يتم اختياره من الأعضاء والقائد ليعيد تمثيل موقف معين.
- الأدوات المساعدة وهم مجموعة من الأعضاء يساعدون البطل في أداء أدوار فردية.

ويرى ملحم (٢٠٠٧م، ٢٩٤) أن السيكودراما تتميز بما يلي:

- حرية السلوك لدى الممثلين (العملاء) وتلقائيتهم.
- يتيح التداعي الحر والتنفيس الانفعالي حين يعبرون في حرية تامة في موقف تمثيلي فعلي عن اتجاهاتهم ودوافعهم وصراعاتهم وإحباطاتهم.
- يؤدي إلى تحقيق التوافق والتفاعل الاجتماعي السليم والتعلم من الخبرة الاجتماعية.
- يرى فيه عدد من المنظرين ابتكاراً من أهم الابتكارات الثورية في الإرشاد والعلاج النفسي.
- يكشف التمثيل عن جوانب هامة من شخصية العميل ودوافعه وحاجاته وصراعاته ودفاعاته ومشاعره مما يفيد في فهم ودراسة الحالة وفي عملية الإرشاد.
- يدور موضوع قصة التمثيل المسرحي عادة حول خبرات العميل الماضية والحاضرة، والمستقبلية التي يخافها ويحتمل أن يواجهها مستقبلاً. من أجل التنفيس الانفعالي وحل الصراع وتحقيق التوافق النفسي ومواقف متخيلة غير واقعية وأخرى تهدف إلى تشجيع فهم الذات بدرجة أفضل.
- يمكن تسجيل التمثيل المسرحي بحيث يتيح للمرشد والعملاء فرصة سماعها ومشاهدتها بعد ذلك من أجل الاستزادة والنقد الذاتي وتحديد مدى التقدم في عملية الإرشاد.

ويقوم هذا الأسلوب على توفير بيئة إرشادية جماعية منظمة تتيح لأعضاء المجموعة الإرشادية مساحة من الحرية للتعبير عن مشكلاتهم في مشاهد تمثيلية تدور أحداثها حول خبرات الأعضاء وماضيهم ومعاناتهم وهمومهم وآمالهم وهذا التعبير الحر التلقائي عن الصراعات الدفينة يساهم في التخفيف من التوتر واكتساب مزيداً من الاستبصار يؤدي لتعديل السلوك في الأدوار الحقيقية.

ويؤكد الزعبي (٢٠٠٢م، ٢٢٨) على "أن المهم في هذا الأسلوب هو اندماج المسترشدين بشكل تام كامل في المشاهد التمثيلية، بحيث يكون سلوكهم معبراً عن أفكارهم الحقيقية بتلقائية وحرية كاملة، وبعد الانتهاء من التمثيل يبدأ الممثلون (المسترشدون) والمتفرجون (أعضاء الجماعة الإرشادية وأعضاء فريق الإرشاد) في مناقشة أحداث التمثيلية والتعليق عليها، ويقوم المرشد النفسي بتفسير ديناميات التمثيلية، وإظهار الشحنات الانفعالية والصراعات الداخلية ومظاهر القلق، مما من شأنه أن يزيد في استبصار المسترشدين بهدف تعديل السلوك في الحياة العملية".

وتمر السيكودراما بثلاث مراحل هي:

1) مرحلة الإعداد ويطلق عليها الإحماء والتسخين لتهيئة الأعضاء.
2) مرحلة الأداء التمثيلي.
3) مرحلة المناقشة والتفسير.

"ويعد التمثيل المسرحي الدرامي أداة تنفيسية هامة للتفريغ الانفعالي لحالات العنف والعدوان في الطفولة والمراهقة، وهو الأكثر استخداماً في هذا المجال لنجاحه في خفض السلوك العدواني وخفض سلوك العنف لدى الأطفال والمراهقين" (شقير، ٢٠٠٥م، ٦٦).

والسيكودراما كأسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي تكتسب أهميتها من كونها تعمل في اتجاهات متعددة وممارستها يفيد في عملية التشخيص والمعالجة الإرشادية والتعليم والترفيه، كما أنه عن طريقها يتم استخدام وتطبيق الفنيات الإرشادية وتعمل على تنمية المهارات الاجتماعية في صورة تجذب أعضاء المجموعة الإرشادية على التفاعل الإيجابي والمشاركة الفاعلة.

ويشير أحمد (٢٠٠٧م، ٨٨) إلى أن "السيكودراما تنمي الخيال والتعاون والمحادثة، وتنمي المهارات اللغوية، وتسهم في إخراج شحنات الكبت من خلال الأدوار التي يقوم بها العميل (المسترشد)، زيادة على أنها تقوي الثقة بالنفس والتعبير عنها".

٣- أسلوب التمثيل الاجتماعي المسرحي (السيسودراما):

أسلوب إرشادي جماعي يعتبر بمثابة توأم للتمثيل النفسي المسرحي وتختلف عن السيكودراما في نوعية المشكلات التي يتم تناولها، ويطلق على هذا الأسلوب اسم "لعب الأدوار".

ويمكن النظر إلى هذا الأسلوب باعتباره إعادة صياغة الأحداث والمواقف الاجتماعية الماضية ومعالجتها مسرحياً بحرية وتلقائية يعبر فيها سلوكهم الفعلي وعباراتهم عن أفكارهم ومشاعرهم مما يؤدي إلى إكسابهم حصانة ذاتية يستطيعون من خلالها امتصاص صدمات التوتر والقلق والانفعال والقدرة على التواصل والتوافق الاجتماعي بفعالية.

ويشير الخطيب (٢٠٠٣م، ١٩٦) إلى أن "السيسودراما تتناول المشكلات ذات الطابع الجماعي، المتصل بوظيفة الجماعة أو بنائها، وتعالج مشاكل اجتماعية أو اقتصادية، أو قضايا عامة في المجتمع، ولا تركز على مشكلة فردية خاصة كما في السيكودراما لأن أهم ما فيها هو الجماعة".

ويميز عيسوي (١٩٧٨م، ٢٦٥) بين "السيسودراما والسيكودراما بتركز الأهمية في السيكودراما على الفرد بينما تركز الأهمية في السيسودراما على الجماعة، وإن كان من

المعروف أن لكل مشكلة جانبين: جانب فردي وجانب اجتماعي ففي السيكودراما يكون التركيز على الجانب الفردي في حين يكون الجانب الاجتماعي في الخلفية والعكس صحيح بالنسبة للسيسودراما".

٤- الأسلوب القائم على استخدام الوسائل السمعية والبصرية:

أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي جاء في ظل الأثر الإيجابي الذي تتركه وسائل الاتصال المرئية والمسموعة من تأثير كبير.

فالعروض الحية التي يقترن فيها الصورة بالحركة والكلمة يكون لها أبلغ الأثر في جذب الاهتمام وإثارة المشاعر مما يؤدي إلى زيادة فهم المعاني واستيعاب المضامين والدلالات.

ويوضح الزعبي (٢٠٠٢م، ٢٢٩) "إن هذا الأسلوب يساعد في عرض مظاهر انفعالية وسلوكية، إنها أفلام تعليمية ذات أثر بعيد في نفسية أعضاء الجماعة، ويشترط في هذه الوسائل أن تكون ذات صلة وثيقة بمشكلات المسترشدين التي يعانون منها".

ويقوم هذا الأسلوب على عرض نماذج سلوكية حية تهدف إلى إيصال معلومات متعلقة بهذه النماذج لإحداث تغيير في سلوك الأعضاء إما لإكسابه أنماط سلوكية جديدة، أو تعديل أنماط سلوكية قديمة، أو زيادة وتعزيز أنماط موجودة بصورة قليلة.

وهذا الأسلوب يسير جنباً إلى جنب مع (النمذجة) أو ما يعرف باستخدام النماذج السلوكية في الإرشاد النفسي.

٥- أسلوب النادي الإرشادي:

من أساليب الإرشاد الجماعي القائمة على ممارسة الإرشاد في شكل أنشطة عملية مهنية ورياضية وترفيهية، ويعتمد هذا الأسلوب على الإرشاد بالمشاركة والنشاط والتعاون والتواصل بين الأعضاء والتفاعل الاجتماعي والممارسة العملية وبالتالي فإن مساحات الأنشطة العملية تزداد على حساب الإرشاد بالكلمة والألفاظ.

ويرتبط هذا الأسلوب باسم "سلاسفون" الذي يعد من الرواد في استخدام هذا الأسلوب الإرشادي.

ويستخدم هذا الأسلوب مع الأعضاء الذين تنقصهم المهارات الاجتماعية ويعانون من ضعف في إقامة علاقات شخصية مع الآخرين أو مع الأفراد الذين يعانون من الحرمان والنبذ أسرياً أو مدرسياً أو مجتمعياً.

ويمكن استخدام هذا الأسلوب مع الأفراد العاديين إلا أنه يستخدم بشكل أكبر مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتذهب الجمالي (١٩٩٩م، ٢٣٧) إلى أن "الإرشاد النفسي الجمعي إذا كان قائم على النشاط الترويحي والعملي والترفيهي يكون له أبلغ الأثر في إعادة التوافق الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة، ففيها يسلك المعاق على سجيته مما يتيح لقطات ذات قيمة من سلوكه الاجتماعي تفيد في التشخيص وفي عملية الإرشاد النفسي، أما جلسات الإرشاد الجمعي في النادي فتسير في جو اجتماعي نفسي مناسب، وتبدأ عادة بنشاط رياضي مثل ألعاب الكرة، أو نشاط فني مثل الموسيقي والغناء والتمثيل، وفي نهاية الجلسة يجتمع المرشد مع مسترشديه جميعاً لتناول الطعام والشراب معاً، وهذا كله يؤدي إلى تقليل وتخفيف السلوك العدواني ويعيد التوافق والتوازن والثقة بالنفس والقدرة على المشاركة الإيجابية في المجتمع بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة".

و"عن دور (المرشد أو المشرف) يكون في معظم الأحيان محايداً وقد يشارك الأعضاء لعبهم وطعامهم ومناقشاتهم ويتدخل عندما يظهر خلال الأنشطة الاجتماعية من سلوكيات غير مرغوبة وهذا بالتعديل والتصحيح، وينفرد أسلوب النادي الإرشادي بأن يسلك ويتصرف العضو على سجيته كما يسلك في حياته اليومية مما يظهر بعض العلامات والمظاهر خلال النشاط تفيد في عملية التشخيص ومواصلة برامج الإرشاد الأخرى، كذلك فإن وجود إمكانات ممارسة الألعاب المختلفة تتيح فرصة التنفيس الانفعالي لتفريغ النزعات العدوانية، وتنمو خلال النشاط في النادي الاهتمامات ويتحسن التوافق الاجتماعي وتنمو الصدقات الاجتماعية ويتضاءل الخجل والانطواء والانسحاب ويرتفع الثقة بالنفس". (العيسوي والعطية، ١٩٩٩م، ٦١٣).

٦- الأسلوب المتكامل:

وهو أسلوب إرشادي يمثل الممارسة الإرشادية الواعية والتنظيم المهني المتزن الذي يقوم على المزج بين أساليب الإرشاد الجماعي الأخرى ليكون كل منها مكمل للآخر ولتتم الاستفادة من مميزات وفعالية كل أسلوب منها.

ويعتمد الأسلوب المتكامل على الممارسة الفعلية لكل الأساليب الإرشادية السابقة بتنظيم يحقق دعم كل أسلوب للآخر ويتيح للأعضاء اختيار ما يرونه مناسباً لكل جلسة أو لكل موضوع.

ويشير الهاشمي (١٩٨٦م، ١٩٣) إلى "أن من أساليب الإرشاد النفسي الجماعي الأسلوب الذي يستطيع المزج المتوازن بين أسلوب المحاضرة فلا تكـون طويلـة ويعقبهـا أو يتخللهـا مناقشات حوارية مع بعض التمثيل النفسي المسرحي الخفيف، علماً بأن الذي يحـدد الأسـلوب الممتزج أو المنفرد في الإرشاد الجماعي هو تكوين الأعضاء أنفسـهم – ومـدة الاجتمـاع – وموضوع المشكلة بالذات، كما أن كل هذه الأساليب في طريقة الإرشاد النفسي الجماعي تهدف لإقناع المسترشدين ذاتياً بأهمية تغيير بعض اتجاهاتهم نحو أنفسهم أو نحو مشـكلاتهم أو نحـو الآخرين وما يتصل بهم من علاقات ومفاهيم ونظرات.

ويتيح استخدام هذا الأسلوب للمرشد قائد المجموعة الإرشادية فرصاً أكبر لتحديـد مـا يلائم الأعضاء من أساليب أو تغيير بعضاً منها أو تدعيمها خاصة وأنه قد يطرأ مستجدات أثناء الجلسات الإرشادية تقتضي المعالجة الإرشادية السريعة لتحقيق أهداف العلمية الإرشادية.

كما أن استخدام الأسلوب يتيح الفرصة لأعضاء المجموعة الإرشـادية للمشـاركة فـي اختيار الأسلوب المناسب لهم وإحساسهم بأهمية آراءهم بالإضافة إلى كون اختيارهم لأسلوب ما يضمن إقبالهم وزيادة حماسهم ومشاركتهم الإيجابية وهو ما يسعى قائد المجموعة إلى تحقيقه.

كما يرى الباحث بأن استخدام هذا الأسلوب يساعد عضو المجموعة الإرشـادية علـى رؤية ذاته من زوايا متعددة وبطرق متنوعة مما يسهل عليه التقويم الذاتي لسلوكه وأفكاره مـن خلال حكمه على سلوك الأعضاء وكذلك من خلال استماعه لرؤية وأحكـام ونقـد الأعضـاء لسلوكه.

كما أن استخدام هذا الأسلوب يحقق لعضو المجموعة الإرشـادية المشـاركة اللفظيـة والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والعقلية أخذاً وعطاء مما يؤدي للنمو السليم.

ويتفق هذا ما ذكره كفافي (١٩٩٩م، ٢٤٨) من "أن الفرد الذي يمر بخبرة إرشاد نفسـي ناجحة فإنه يمر بخبرة نمو وارتقاء نفسي في نفس الوقت".

الإرشاد الجماعي للمراهقين:

يعد الإرشاد الجماعي الطريقة الإرشادية المثلى لمرحلة المراهقة انطلاقاً من طبيعة هذه المرحلة النمائية، وكذلك لكون المراهق في حاجة دائمة للوسط الاجتماعي الذي يحتويه، ويشـبع فيه حاجاته النفسية والاجتماعية، ولحاجة المراهق بالانتماء لجماعة يشعر معهـا بالرغبـة فـي مناقشة أفكاره ومشكلاته في مجتمع لديهم من الرغبة والمشكلات مثل ما لديه، فيشعر بالأهميـة

والقيمة الاجتماعية والانتماء، ويشعر بتقبل الآخرين وحرصهم عليه، ولذلك اكتسب الإرشاد الجماعي أهمية خاصة في مرحلة المراهقة.

ويعتبر حسين (٢٠٠٤م، ٢٢٩) الإرشاد الجماعي "من الأساليب الناجحة في إرشاد المراهقين، فكثيراً ما يلجأ المراهقون إلى الشغب داخل المدرسة وإلى ممارسة العدوانية تجاه المدرسين ومع بعضهم، ومن ثم يتم تجميع هؤلاء المراهقين في مجموعة واحدة ووفقاً لتشابه مشكلاتهم مما يسهل هذا الأمر على المرشد النفسي ومناقشة مشكلاتهم معهم والتعبير عن انفعالاتهم".

ويفسر الخطيب (٢٠٠٣م، ١٦٦) أهمية الإرشاد الجماعي للمراهقين باعتبار فترة المراهقة مرحلة الاهتمامات العميقة واتخاذ القرارات التي تؤثر في حياة مستقبل حياة الإنسان، وهي مرحلة الكفاح من أجل استقلال الذات والصراع بين القبول والرفض، والبحث عن الأمن وغيرها من العواطف الجسمية والنفسية والاجتماعية التي يمر بها المراهق، والإرشاد الجماعي مناسب بشكل خاص للمراهقين لأنه يزودهم بمكان يعبرون فيه عن مشاعرهم المتصارعة واستكشاف ذاتهم، ويعرفون أن غيرهم من أقرانهم يشاركونهم نفس الاهتمامات.

ويؤكد عبود (١٩٩١م، ٣٠) بأن "الإرشاد الجماعي من الأساليب الناجحة في إرشاد المراهقين، حيث يتيح للمراهق أن يلاحظ الآخرين ممن هم في نفس سنه، ويعجب بصراحتهم في مناقشتهم للمشكلات المماثلة لمشكلته التي ربما تكون أكثر تعقيداً، كما يعجب بفحصهم لمشكلاتهم وحلهم لها، وتنفيذ هذه الحلول، كما يعجب بمساعدتهم له في حل مشكلته، كذلك يجد الفرد في جو الإرشاد النفسي التأييد والتشجيع المتبادل الذي يسهل له مناقشة مشكلته بصراحة، بحيث تبين أبعادها وينمي لديهم الثقة في القيم بالسلوك المقبول، واتخاذ الطريق نحو زيادة تقبل الذات".

البرامج الإرشادية:

يقتضي مصطلح البرامج الإرشادية وجود العناصر الإرشادية الرئيسية مرشداً ومسترشداً وعمل إرشادي، وتتضمن البرامج الإرشادية إجراءات إرشادية منظمة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، تقدم اعتماداً على أسس علمية وعملية لتحقق الأهداف الإرشادية نمائياً ووقائياً، وعلاجياً.

ويرى سليمان (٢٠٠٠م، ٣٩) أنه "يغلب على هذه البرامج صفة التعليم وتقديم المعلومات، ومن هذه البرامج تعليم مهارات اتخاذ القرارات وحل المشكلات وتخطيط ومهارات

الدراسة، وغير ذلك. وتصمم هذه البرامج استجابة لحاجات جمهور الطلبة التي تكشف عنها المسوح التي تجرى لتحديد هذه الحاجات وتحديد المشكلات، وتتميز هذه البرامج بأنها تخدم عدداً كبيراً من الطلبة".

وتعد البرامج الإرشادية واجهة الإرشاد النفسي، ودليلاً على أن الممارسة الإرشادية مجموع تفاعل (علم وفن وممارسة وتربية وتعلم وتعليم).

والبرنامج الإرشادي هو "مجموعة من الإجراءات المنظمة المخطط لها، في ضوء أسس علمية، وتربوية تستند إلى مبادئ، وفنيات معينة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته، أو التوافق معها" (زهران، ١٩٩٨م، ١٠).

ويرى الباحث أن هذا المفهوم هو أكثر المفاهيم شيوعاً في الدراسات، والأبحاث المحلية، والعربية نظراً لشموله ودقته، إلا أن الباحث يرى أن مفهوم ركز على الإرشاد الفردي، وأهمل الإرشاد الجماعي، كما أنه ركز على عملية تخطيط البرنامج، وتنفيذه، وأهمل عملية تقييم البرنامج.

- البرنامج الإرشادي هو: "مجموعة من الخطوات المنظمة، والقائمة على أسس علمية، تهدف إلى تقديم الخدمات لمساعدة الفرد، أو الجماعات لفهم مشاكلهم، والتوصل إلى حلول بشأنها، وتنمية مهاراتهم، وقدراتهم؛ لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم، ويتم في صورة جلسات منظمة في إطار من علاقة متبادلة متفهمة بين المرشد، والمسترشد" (عبدالخالق، ٢٠٠٢م، ٨٧).

  ويلاحظ الباحث أن هذا المفهوم مستمد من مفهوم الإرشاد النفسي مع إضافة مقدمة المفهوم، ونهايته ليتناسب مع طبيعة البرنامج الإرشادي.

- البرنامج الإرشادي هو "برنامج يعمل وفق نظريات الإرشاد النفسي على مساعدة، وتبصير الأفراد في فهم مشكلاتهم، والتي تؤدي إلى سوء التوافق، ويعمل البرنامج على تبصير الأفراد على حل هذه المشكلات، بما يحقق سعادة الفرد مع الآخرين، بحيث يصل الفرد إلى أفضل مستوى من التوافق، والرضا، والصحة النفسية" (عارف، ٢٠٠٣م، ٢٤٩).

ويرى الباحث بأن هذا المفهوم كان أقرب إلى وصف ما يقوم به البرنامج الإرشادي من تحقيق لأهدافه العامة أكثر من تحديده مفهوم البرنامج الإرشادي نفسه.

وينظر حسين (٢٠٠٤م، ٢٨٣) للبرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة، والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على المشكلات التي يعانونها في معترك الحياة.

وهناك مجموعة من المعايير التي يتم الاعتماد عليها في بناء البرامج الإرشادية سواء في عملية التخطيط أو التنفيذ أو التقويم.

وبناء على ما سبق فإن الباحث يخلص إلى تحديد مفهوم البرنامج الإرشادي بأنه:

"الممارسة الإرشادية المنظمة تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقييماً، والمستمدة من مبادئ، وأسس، وفنيات الاتجاهات النظرية يتم تنسيق مراحلها، وأنشطتها، وخبراتها، وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع في صورة جلسات إرشادية فردية، أو جماعية، وفي ضوء جو نفسي آمن، وعلاقة إرشادية تتيح لكل المشاركين المشاركة الإيجابية، والتفاعل المثمر لتحقيق الأهداف الإرشادية بأنواعها، وتقديم المساعدة الإرشادية المتكاملة في أفضل صورها".

ويرى السحيمي (٢٠٠٣م، ١٦) أنه لتكوين برنامج إرشادي يلزم تحديد الآتي في عدة تساؤلات أساسية هي:

١- لمن سيقدم هذا البرنامج؟

ويراعى في ذلك المرحلة العمرية وأهم السمات والخصائص التي تميز هذه المرحلة فسيولوجياً ونفسياً واجتماعياً وحركياً وحسياً ولغوياً، ثم النمو الانفعالي والاجتماعي، ويلزم أيضاً تحديد أهم احتياجات ومطالب نمو هذه المرحلة المقدم لها البرنامج الإرشادين وأهم نواقص أو سوء النمو لهذه الفئة، أي توصيف العينة من حيث المجتمع المحيط الذي تعيش فيه هذه الفئة والبيئة السكنية وعاداتهم والمستوى التعليمي للعينة.

٢- لماذا سيصمم هذا البرنامج؟

أي تحديد الهدف من حيث المحتوى مع تحديد فلسفة البرنامج المقدم.

٣- ماذا سنقدم للعينة؟

وهو عبارة عن مجموعة العمليات المقدمة للعينة المطبق عليها البرنامج من حيث

المستويات المختلفة الآتية للبرنامج الإرشادي:

- البرنامج ممكن للفرد العادي النجاح فيه.
- البرنامج واقعي وليس خيالي بالنسبة للطفل (ملموس).
- البرنامج سهل التنفيذ.
- البرنامج يمكن تقويمه.
- البرنامج محبب لذات الفرد المطبق عليه.
- البرنامج يسهل عملية النمو العقلي.

٤- كيف؟

أي كيف نستخدم ذلك كأسلوب في التنفيذ مع مراعاة الآتي:

أ- اختلاف التكنيك المستخدم مع العمر الزمني.

ب- اختلاف التكنيك باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأفراد.

ج- اختلاف التكنيك باختلاف البرنامج المعرفي عن الوجداني عن النفس حركي.

٥- متى؟

أي مدة كل سؤال يوجه بالبرنامج وفقرات البرنامج بحيث يتم تحديد المدى الزمني للبرنامج ككل ومداه ومدى مرونته.

٦- تحديد الاستراتيجية من حيث:

أ- تحديد الأدوار لكل فرد مشترك بالبرنامج والمطبق للبرنامج أيضاً.

ب- العرض والتقديم للقائم بتطبيق البرنامج.

ج- توزيع أفراد العينة.

د- تحديد حجم الأفراد بالجلسة الإرشادية.

هـ- تحديد المكان وتنظيمه.

و- تحديد إستراتيجية التقويم المتبعة.

ويحتاج أي برنامج إرشادي إلى مدخلات "Input" قبل تقديم البرنامج ثم عمليات (C.P.U.) ثم بعد تقديم البرنامج المخرجات "Output" مع التغذية الراجعة المستمرة وذلك بالتقويم المستمر قبل وأثناء وبعد تقديم البرنامج.

٢- سيكولوجية العنف:

مقدمة:

يعد العنف شكلاً من أشكال تمزق السلوك الإنساني السوي، وصورة من صور الانحطاط الإنساني، ونمطاً من أنماط الفوضى الشخصية والاجتماعية، معه يغيب النضج، وتتثائب الأخلاق، وتهتز الحكمة، وتتعطل العقول، وتعتل المسؤوليات، فيبرز الاندفاع والتهور، وترتبك الحياة، وتتسع مساحة الفوضى فتشوه البناء النفسي والاجتماعي، ويصبح الأمن والاستقرار في تهديد مستمر، وتدمر العلاقات وتُغتال الإنسانية فكراً ومشاعراً وسلوكاً.

"وأشار بعض الكتاب إلى أن العنف من سمات الطبيعة البشرية ويتسم به الأفراد والجماعات، ويكون حين يكف أو يعجز عن الإقناع أو الاقتناع فيلجأ الأنا – تأكيداً لذاته ووجوده وقدراته – إلى الإقناع المادي أي استبعاد الآخر الذي لا يقنع بإرادته إما مؤقتاً بإعاقة حركته أو شلها لإجباره على إقرار الاقتناع ولو بالصمت وإما نهائياً بإنهاء وجوده". (أحمد وخليل، ١٩٩٨م، ٦١).

ويذهب التير (١٩٩٧م، ١١) إلى اعتبار"العنف من بين أولى مظاهر السلوك التي عرفتها المجتمعات البشرية، لكن معدلاته ارتفعت كثيراً خلال العقود الأخيرة، كما أن أنواعاً جديدة ظهرت لأول مرة، ولا يكاد مجتمع معاصر يخلو من بعض أشكال العنف، وبعض أشكاله عرفتها المجتمعات منذ زمن بعيد، إلا أن بعض أسبابه مرتبط ببعض خصائص المجتمع الحديث، وخصوصاً ما يبدو أنه تعبير عن الضغوطات، ومثار الإحباط".

ويرى الهزاميه (٢٠٠٢م، ٢٠٢) "أن العنف من أبرز الثوابت في الحياة البشرية، فمنذ أن وجد الإنسان على سطح الأرض وهو يمارس العنف ضد أخيه الإنسان، وقد بدأت أول عملية عنف إنسانية بين هابيل وقابيل ابني آدم عليه السلام ولم تنته بعد، ومع ظهور التنظيمات المختلفة للحياة البشرية أخذت ظاهرة العنف تأخذ أشكالاً وصوراً اختلفت وتطورت تبعاً لاختلاف وتطور تلك التنظيمات".

ويرتبط العنف بالاستعداد الشخصي لممارس العنف من جهة، وبالضغوط الخارجية من جهة أخرى، كما يرتبط بعوامل دافعة لعل من أبرزها هيمنة سلوك الرفض المطلق لدى الشخص تجاه الغير، والتعصب، والميل للتطرف، كما يرتبط بالتمييز العنصري، والاجتماعي، والتفرقة المذهبية، والطائفية، والطبقية، كما يرتبط بالتغيرات الاجتماعية، وأساليب التنشئة، ومشاهدة العنف الفضائي الإعلامي، كما يظهر ارتباطه بوضوح بالمشكلات النفسية، والاقتصادية،

والفوضى، والعبث السياسي، وارتباك، واعتلال النظام الأسري، والاجتماعي.

"وتشير الشواهد أن القرن العشرين قد برزت فيه ظاهرة العنف بشكل عام مع زيادة جرائم وسلوك العنف بشكل خاص، سواء كان ذلك نتيجة لإخفاق عملية التنشئة داخل الأسرة، أو لتأثير وسائل الإعلام بما تقدمه من مضمون عنيف، أو لإخفاق مؤسسات التنشئة الأخرى". (الكردوس، ١٩٩٨م، ٣١).

ويؤكد شلبي (٢٠٠٥م، ٢٣٩) "بأن ظاهرة العنف تلعب دوراً خطيراً في المجتمع، حيث أن العنف تعبير عن العدوان، وأحد وسائل التعبير عن الطاقة العدوانية لدى الأفراد داخل المجتمع، فقد تكون وسائل التعبير مقبولة اجتماعياً كأنواع الرياضيات العنيفة، وقد تكون مرفوضة اجتماعياً كالمشاجرات والجرائم العنيفة كالسطو والقتل".

كما أشار الجندي (١٩٩٩م، ٢٩٤) إلى أن "العنف أسلوباً بدائياً غير متحضر يتسم بالعديد من المواقف ذات الصفة الإجرامية التي تنعكس بشكل سلبي على المجتمع، ويقف ضد أعرافه، ويعتبر سلوكاً مضاداً للمجتمع؛ باعتباره ضد معايير السلوك المتعارف عليه، ومصالح المجتمع، وأهدافه، ومن ثم فإنه يدمر أمن، وأمان أفراد المجتمع؛ باعتباره سلوكاً إجرامياً يتسم بالوحشية نحو الأفراد، والأشياء من خلال التدمير والضرب، والقتل".

والعنف نقيض الرفق تلك الصفة التي اتخذت في ديننا الحنيف موقعاً عظيماً، ولهذا جاء التوجيه الإلهي لرسول الهدى صلى ا عليه وسلم بالتمسك بها في قوله جل وعلا: فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي ٱلْأَمْرِۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ [آل عمران: ١٥٩].

ولهذا جاء تمسك الرسول صلى ا عليه وسلم بالرفق وابتعاده عن العنف قولاً وفعلاً، ففي الحديث عن النبي صلى ا عليه وسلم قال: "إن ا تعالى لم يبعثني معنفاً" (مسند أحمد، ١٤٥٥٥، ٣٢٨/٢).

وتؤكد القرشي (١٩٩٨م، ٣٨) "إن الإسلام دين يدعو إلى المحبة والتسامح والتكامل والتراحم والتعاون وحسن الجوار إلى غير ذلك من المبادئ والقيم وليس من سياسته استخدام العنف والقهر من أجل فرض مبادئه بل فتح باب الحوار البناء ومواجهة الرأي الآخر بالحجة القوية والفكر القادر على الإقناع في صراحة ووضوح".

وتذكر فداوي (١٩٩٨م، ١٢١) "أن الإسلام أكد على نبذ العنف بكافة صوره بدء بعنف الألفاظ والسخرية من الآخرين وعدم ترويع النفس البشرية، ولا يمكن أن يكون الإنسان مسـلماً إلا إذا سلم الناس من يده ولسانه".

وقد بين ابن خلدون أن القهر والعنف يذهب نشاط النفس ويؤدي بها إلى الكسل، ويحمل على الكذب والخبث الذي هو أظهار خلاف ما يبطن. (السعيدين، ٢٠٠٥م، ٤٤).

وتأتي الممارسات العنيفة بكل أشكالها ودرجاتها متناقضة مع الإنسانية بما تحتويه مـن رحمة وشفقة ومحبة وزمن وتسامح وحياة آمنة مطمئنة ودليلاً على غياب هذه المعاني وظهـور المعاني المناقضة لها.

وتأكيداً لهذه الرؤية يذهب وطفة (٢٠٠٥م، ٧٣) إلى اعتبـار "التسـامح هـو المشـهد الإنساني الذي تغيب فيه مظاهر العنف وتعلو فيه قيم السلام، وهذا يعني أننا أمـام مفهـومين لا يتعارضان فحسب وإنما يتنافيان على نحو الإطلاق: فالتسامح يعني غياب العنـف والتعصـب، والعنف والتعصب يعنيان غياب التسامح وبالتالي غياب السلام".

ويشير العيسوي (٢٠٠١م، ١٤٠) إلى أن "العنف ظاهرة إجرامية، وشاذة، ولكنها ظاهرة بالغة التعقيد تتدخل فيها، وتتشابك، وإياها كثير من العوامل منها العوامـل النفسـية، والعقليـة، والفيزيقية، والوراثية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والعرقية، والسلالية، ونظراً لكثرة انتشارها في هذه الأيام في معظم المجتمعات ينبغي دراسة حالاتها دراسة نفسية متعمقـة، كمـا ينبغي أن توضع البرامج التربوية، والثقافية، والإعلامية للحد من ظاهرة العنف وقاية وعلاجاً".

ويشكل العنف بمظاهره، وصوره، ودرجاته المختلفة تحدياً تاريخياً للمجتمعات الإنسانية، وتحدياً للرأفة، والرحمة، والرفق الإنساني الذي يزين الحياة الإنسانية، انطلاقاً من الهدي النبوي، وقوله ﷺ: "ما كان الرفق في شيء إلا زانه وما نُزع من شـيء إلـى شـانه" (رواه مسـلم، ٢٥٧٥٠، ٢٠٦/٦).

وتشير غنيمة (٢٠٠٤م، ٣١١) إلى أن "ظاهرة العنف تتفشى في حياتنـا الاجتماعيـة، والسياسية بشكل ملحوظ، فالعنف لا يقتصر على الجماعات الرافضة، بل أصبح سـمة مميـزة لنمط التفاعل في الحياة العادية للأفراد، وهذا التفاعل يكشف عن أشكال متعددة من العنف تتجلى على مستويات عديدة بدءاً من الأسرة، ومروراً بالتفاعلات العادية في الأسـواق، والشـوارع، ووسائل المواصلات، وانتهاء بالتعامل مع مؤسسات الدولة".

والممارسات العنيفة شكل من أشكال اعتلال السلوك الفردي، والسلوك الجماعي، ومظهر تهديد لأمن، واستقرار، وأخلاقيات الفرد، والجماعات، والمجتمعات، ويؤكد إسماعيل (٢٠٠٥م،

١٤١) بأن "ظاهرة العنف لم تعد مجرد تهديد للدولة، والنظام الحاكم، بل أصبحت تهدد المجتمع كله، سواء في بنيته الداخلية، أو في اقتصاده، أو أمنه الاجتماعي، والسياسي، ومكتسباته الثقافية، والفكرية، وكذلك إنجازاته الاقتصادية، والمادية".

والسلوك العنيف مضاداً للتعقل، ودليلاً على سيطرة الشهوة، والغريزة، والأنانية علـى العقل، والأخلاق، والقيم، ومؤشراً لضعف المسئولية الفردية، والاجتماعية.

ويرى عبدالصمد (٢٠٠٢م، ١٩٨) أن "العنف يدمر العلاقات الاجتماعية، ويقضي على أساس البناء الاجتماعي، ويعرقل المسيرة التنموية، ويعيق الاسـتقرار الأمنـي، والاجتمـاعي، ويشكل ضربة موجعة لعملية الانتماء، وربط الفرد بالمجتمع".

ويرى الجندي (١٩٩٩م، ٢٩١) "أن سلوك العنف ظاهرة بدأت في نهاية هذا القرن تنشر في معظم المجتمعات، وشمل العنف قطاعات كبيرة، ومتنوعة من المجتمع حتى امتد الخطر إلى المدرسة فيما يسمى بعنف التلاميذ، وبات يهدد مستقبلهم، ويدمر هيبة الوالدين، والمعلمـين، وإذا لم يواجه عنف التلاميذ بأساليب تربوية نفسية، فإنه سيمتد إلى خارج أسوار المدرسة، ويتحـول إلى مشكلات أكثر خطورة، تلك المتمثلة فـي التطـرف، والإرهـاب، وإدمـان المخـدرات، والاغتصاب، والقتل".

ويشير جيمس كوفمان Kauffman إلى خطورة سلوك العنـف/العـدوان Violence/ Aggression، وخاصة لدى الشباب، وضرورة تعليمهم السلوك السوي مقابل العنف/ العدوان، ويؤكد على أهمية تعليمهم الاستجابة غير العدوانية للمشكلات، والتحكم في السـلوك العـدواني، وعدم حمل أو استخدام أدوات العدوان. (سري، ٢٠٠٣م، ٤٨).

كما أن العنف يشكل تهديداً لإنسانية الإنسان، ولاجتماعية المجتمعات، وبالتالي فإنه تهديد للوجود الحضاري، والإنساني، والاجتماعي، وتعطيلاً للعقل الإنساني، كما يعد العنـف أكثـر، وأخطر الاضطرابات النفسية، والاجتماعية، والثقافية فتكاً بإنسان، ومجتمعات هذا العصر الـذي أصبح عصر (الممارسات العنيفة).

وتتفق هذه الرؤية مع ما ذهبت إليه فؤاد (١٩٩٨م، ١٢١) من أن كثير من "المجتمعات في الوقت الحاضر تعاني من زيادة غير مسبوقة في جرائم العنف بجميع صوره وأشكاله، سواء التي ترتكب ضد الدولة أو التي ترتكب أثناء ممارسة الإنسان لحياته العادية بدء بجرائم الضرب بأنواعه ومروراً بالسرقة في صورها المشددة والقتل والحريق والاغتصاب وغيرها، ولذا يمكن القول أن جرائم العنف من سمات هذا العصر ومؤدى ذلك أن ينسـحب الأمـن مـن النفـوس والاستقرار من المجتمعات".

وتشير الديب (٢٠٠٠م، ١٣) إلى أن "ظاهرة العنف موجودة منذ الأزل، إلا أن موجة العنف في هذه الآونة أصبحت ظاهرة ملفتة تستدعي الاهتمام بها من جانب الباحثين؛ لدراستها، ومحاولة تقديم التفسيرات المتعددة، حتى نتمكن من إيجاد حلول مناسبة؛ للحد أو حتى التقليل منها".

ويعتبر عبدالحي (١٩٩٨م، ١) "العنف أحد مظاهر السلوك المنحرف الذي عرفته المجتمعات البشرية على مر العصور، فكل المجتمعات شهدت وتشهد أنماطاً من هذه الظاهرة السلبية ولكن من الحقائق العلمية الثابتة أن هناك تبايناً بين المجتمعات من حيث أنماط مظاهر هذا السلوك المنحرف وحدته ومدى شيوعه، وذلك لأن مثل هذا السلوك إنما هو نتاج لمجموعة من العوامل والظروف الاجتماعية التي تظهر في المجتمع في فترات زمنية معينة للدلالة على وجود خلل في بناء المجتمع أو في وظائف وحداته ونظمه ومؤسساته المختلفة".

وظاهرة العنف مظهراً من مظاهر الحياة العصرية، بل إنها المظهر الأكثر وضوحاً، وتأثيراً في الحياة الإنسانية، وهي ظاهرة ذات أبعاد نفسية، واجتماعية، ودينية، واقتصادية، وسياسية، وقانونية تتفاعل، وتظهر، وتمارس بأشكال، وصور تشوه معالم الإنسانية، وتقضي على ملامح الخيرية.

وترى شلبي (١٩٩٨م، ٩٦) "أن القرن العشرون يتسم بظاهرة العنف ولم تسلم من هذه الظاهرة منطقة أو ثقافة، ولا شك أن هذه الظاهرة لها انعكاساتها المجمعية والبيئية فهي تمثل تهديداً لمنجزات الإنسان المادية والاجتماعية وتهدد الوجود الإنساني الممثل في فكره وفلسفته وتهديداً خطيراً لشعور الأمن الذي يعتبر في مقدمة الاحتياجات الأساسية للأفراد والمجتمعات عموماً حتى تستمر الحياة".

ويذكر عبدا وأبو عباة (١٩٩٩٧م، ١٥٩) بأنه "قد بات العدوان في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره، ولم يعد العدوان مقصوراً على الأفراد، إنما اتسع نطاقه ليشمل بعض الجماعات في إطار المجتمع الواحد، وكذلك بعض المجتمعات في عمومها، بل ويصدر أحياناً من الدول والحكومات وهو ما يلاحظ في مختلف أشكال العنف والإرهاب والتطرف التي تسود مناطق كثيرة من العالم الآن، وحتى الطبيعة لم تفلت من شر العدوان البشري المتمثل في إبادة بعض عناصرها أو تلويث البعض الآخر".

وهي ظاهرة تنتشر في كل الأعمار الزمنية إلا أن المرحلة الأكثر خصوبة للممارسات العنيفة هي مرحلة المراهقة، ونظراً لكون ظاهرة العنف ظاهرة نفسية واجتماعية مركبة وشديدة التعقيد تتخذ من مرحلة المراهقة أرضاً خصبة لتكاثرها وانتشارها، تلك المرحلة التي يعد إنسانها

حاضر الأمة ومستقبلها، لذا فإن الباحث يرى بأن التصدي لهذه الظاهرة وفي هذه المرحلة يكون أكثر فاعلية عندما يتخذ من الإرشاد الانتقائي التكاملي منهجاً له.

كما أن الاهتمام البحثي بهذه المرحلة يجب أن يتجاوز مرحلة الوصف الكمـي للعنـف ليصل إلى الربط بين العنف والعوامـل المرتبطـة بـه زيـادة ونقصـاناً، ووضـع الـرؤى والاستراتيجيات والبرامج الإرشادية (نفسياً وتربوياً واجتماعياً) للتصدي لهذه الظاهرة بمزيد من الفهم والوعي والاقتدار والفاعلية.

مفهوم العنف:

تشير أدبيات التراث النفسي إلى أن مصطلح العنف يتداخل مع بعـض المصـطلحات، والمفاهيم الأخرى القريبة، والمتصلة به، تداخلاً يجعل من الصعب التفريق بينهـا، ومـن هـذه المصطلحات العدوانية، والسلوك العدواني، والإرهاب، والتدمير، والاعتداء، التسلط، وغيرهـا، ولذلك فقد وردت مفاهيم متعددة لظاهرة العنف توضح اختلاف الرؤى، والمنطلقات، والمعـايير باختلاف الباحثين، والمجتمعات، والثقافات، كما أن اختلاف هذه المفاهيم يمكن أن يعـزى إلـى الأسباب المؤدية لاستخدام العنف، وإلى السياق الذي ينتج تحته مفهوم العنف، كالسياق اللغـوي الذي يرتبط بالثقافة، والسياق الاجتماعي، والسياق النفسي، والسياق القانوني، والسياق السياسي.

وترى آل مشرف (٢٠٠٣م، ٢٢) بأنه "صعب وضع مفهوم عام ودقيق للعنف، فقد يعتبر سلوكاً ما عنفاً في أحد المجتمعات، أو في فترة زمنية معينة، ولا يكون كذلك في مجتمع آخر، أو حتى في نفس المجتمع في فترة زمنية أخرى، وهناك اختلاف بين الدارسين باعتبـاره (مشـكلة خاصة) أو (قضية عامة)".

ويشير خوالدة (٢٠٠٥م، ٤٣) بأن "تحديد مفهوم العنف بعمومية أمـر متعلـق بكافـة المنظومات الحياتية التي تتحكم في المجتمع، سواء كانت منظومـات أخلاقيـة أو سياسـية أو اقتصادية أو فكرية، كما أن إطلاق صفة العنف تابع للجهة التي يهدف التأثير فيها".

وسوف يستعرض الباحث مجموعة من مفاهيم العنف كما يلي:

يقدم Moyer (١٩٧٦, ١٠) مفهوماً للعنف بأنه "قيم أو مشاعر أو اعتقادات تشجع الناس على إيقاع الضرر بالآخرين، وذلك بالاعتداء عليهم أو على ممتلكاتهم".

وتنظر الصرفي (١٩٩٠م، ١٤) للعنف "بأنه الميل إلى الاعتـداء والتشـاجر والانتقـام والمشاركة والمعاندة والميل للتحدي، والتلاذذ في نقد الآخرين وكشف أخطائهم وإظهارهم بمظهر الضعف والعجز والاتجاه نحو التعذيب، والتنغيص، وتعكير الجو، والتشـهير، وإحـداث الفـتن

والنوبات الغضبية بصورها المختلفة".

كما يمكن النظر للعنف باعتباره "استجابة فجة من السلوك العدواني تتسم بالشدة، والتصلب تجاه شخص ما، أو موضع معين، ولا يمكن إخفاؤها، أو التحايل عليها، وإذا استمرت في الازدياد نتيجة للتوتر فإنها تكون مدمرة" (رشاد، ١٩٩٣م، ١٣).

"العنف كل فعل ظاهر، أو مستتر، مباشر، أو غير مباشر، مادي، أو معنوي موجه الأذى بالذات، أو بآخر، أو جماعة، أو ملكية أحد منهم" (خضر، ١٩٩٦م، ١٢٦).

ويرى لال (٢٠٠٦م، ١٢٣) بأن العنف "ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات كما أنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضرراً جسمانياً أو التدخل في الحرية الشخصية، والعنف مستويات مختلفة تبدأ بالعنف اللفظي الذي يتمثل في السب والتوبيخ، والعنف البدني الذي يتمثل في الضرب والمشاجرة والتعدي على الآخرين، وأخيراً العنف التنفيذي ويتمثل في التفكير في القتل والتعدي على الآخرين أو على ممتلكاتهم بالقوة".

ويعتبر مكاوي (٢٠٠٦م، ١٠٥) العنف "أسلوب يستخدم فيه الشخص القسوة والأذى والإكراه المادي أو التدمير المادي للمنشآت مع شخص أو جماعة، من أجل الإجبار والترويع وهو من أساليب التطرف والإرهاب".

وترى حسن (٢٠٠٦م، ٦٢) بأن "العنف استجابة فجة من السلوك العدواني تتسم بالشدة والتصلب تجاه شخص أو موضوع ما، ولا يمكن منعه أو إخفاؤه، ومن ثم يمثل العنف سلوكاً يمارسه الإنسان بتأثير دوافعه العدوانية، وينظر إلى العنف على أنه نهاية المطاف للسلوك العدواني وكثيراً ما يتخذ صفة التدمير".

وتنظر فهيم (٢٠٠٧، ٧) للعنف بأنه "تعمد استعمال القوة ضد النفس أو ضد شخص آخر بحيث تؤدي إلى الإصابة البدنية أو النفسية أو كلاهما الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى الإصابة البدنية أو الإعاقة أو الاضطراب النفسي أو العقلي".

ويستخلص الباحث من خلال إطلاعه على العديد من الأبحاث، والدراسات، والمؤلفات العلمية أن مفهوم العنف يشتمل على الشكل الظاهري للعدوان، وأنه يوجه ضرر، وإساءة إلى الذات، أو الآخرين، أو الممتلكات، وأنه يتضمن سلوكاً لفظياً، أو جسدياً، أو رمزياً، وأنه استخدام متهور لقوة الجسم، وسلطة اللسان، وأنه تعطيل للقدرات العقلية، وأنه رفضاً للحوار، وانتهاكاً لحقوق، وحريات الآخرين، وأنه مناقض للرفق، كما أنه انعكاساً، وتعبيراً عن أزمات نفسية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو سياسية، كما أن ضرره قد يكون مادياً أو معنوياً ونفسياً يمكن أن يصدر من شخص أو جماعة.

وبالتالي فإن الباحث يصل لتحديد مفهوم العنف باعتباره "الممارسات السلوكية العدوانية البدنية، واللفظية، والرمزية المباشرة، والغير مباشرة، والتي تتسم بعدم الرفـق لإلحـاق الأذى بالذات، أو الآخرين، أو الممتلكات بشكل مندفع، ومتهور تغلب فيه قوة الجسم، والسلطة اللسانية على قوة العقل، وأخلاقيات الإنسانية".

العنف والعدوان:

يكثر في المؤلفات والأبحاث العلمية استخدام مفهوم العنف والعدوان بوصفهما مترادفان، ويرجع ذلك إلى العلاقة الوثيقة بين العنف والعدوان سواء فيما يتعلق بالأثر الخارجي لكل منهما، أو في اعتبار العنف الشكل الخارجي للسلوك العدواني، ولذلك فإن مفهوم العنـف يـدخل فـي المفهوم العام للعدوان، إلا أن النظرة الفاحصة تكشف لنا أن هناك اختلافات، فالعنف يعد صورة من صور العدوان تقتصر على الجانب المادي منه، وبذلك فإن العدوان مفهومـاً أعـم وأشـمل يتضمن العنف الذي يمكن النظر إليه على أساس أنه الحلقة الأخيرة في العدوان.

ويوضح خليفة والهولي (٢٠٠٣م، ٦١) أن "العنف Violence: هو اسـتجابة متطرفـة فجة من السلوك العدواني، تتسم بالشدة والتصلب تجاه شخص أو موضوع ما، ولا يمكن منعه أو إخفاؤه، ومن ثم يمثل العنف سلوكاً يمارسه الإنسان بتأثير من دوافعه العدوانيـة، وينظـر إلـى العنف على أنه نهاية المطاف للسلوك العدواني، وكثيراً ما يتخذ صفة التدمير كما يشير العنـف إلى صورة نوعية من صور العدوان بين أفراد ينتمون إلى جماعات مختلفة، ويحكم هذا العدوان أشكال التنافس والصراع بين هذه الجماعات، وبالتالي يرتبط مفهـوم العنـف أكثـر بالعـدوان الجماعي".

ويشير الزايدي (٢٠٠٤م، ٢٢) "إلى أن مفهوم العنف يندرج تحت مفهوم العـدوان، وأن العنف جزء من العدوان وشكل من أشكاله، سواء كان ذلك العدوان على الأفراد أو الممتلكات أو المجتمع لكن العنف يظهر جلياً كنهاية المطاف لسلوك عدواني مستمر".

وتورد أبو درويش (٢٠٠٣م، ٤) "أن معظم الدراسات تعرف العنف على أنـه سـلوك يحدث ضرراً وتدميراً في الموضوعات التي يتجه إليها سواء كانت موضـوعات فيزيقيـة، أم اجتماعية، وغالباً ما يرد ذلك في تعريفات العدوان، وتتجه التفرقة بين المفهومين على اعتبـار العنف سلوكاً مباشراً يحدث تدميراً بالأشخاص أو الممتلكات، أي أن العنف يتصـل بالجوانـب المادية فحسب إلا أن هذه التفرقة لا تعد كافية لأننا نجد بعض أشكال العنف ليس لها آثار مادية ملموسة كالقذف بالكلام أو التوبيخ إضافة إلى أن بعض أشكال العدوان يكون لها آثـار ماديـة ويميز بين العنف والعدوان على أساس عامل الظهور، فالعنف صورة من صور العدوان يتوفر

فيها شرط الظهور، على أن العدوان سمة سيكولوجية قد تتوافر في الفرد أن تظهر فـي سـلوك صريح، وبذلك فإن العنف ضرب من العدوان على أساس أن العدوان أعـم وأشـمل، وإذا تـم الافتراض بصحة ذلك فإن العنف يصبح سلوكاً يرتبط بالصورة المتطرفة للاستجابة العدوانية".

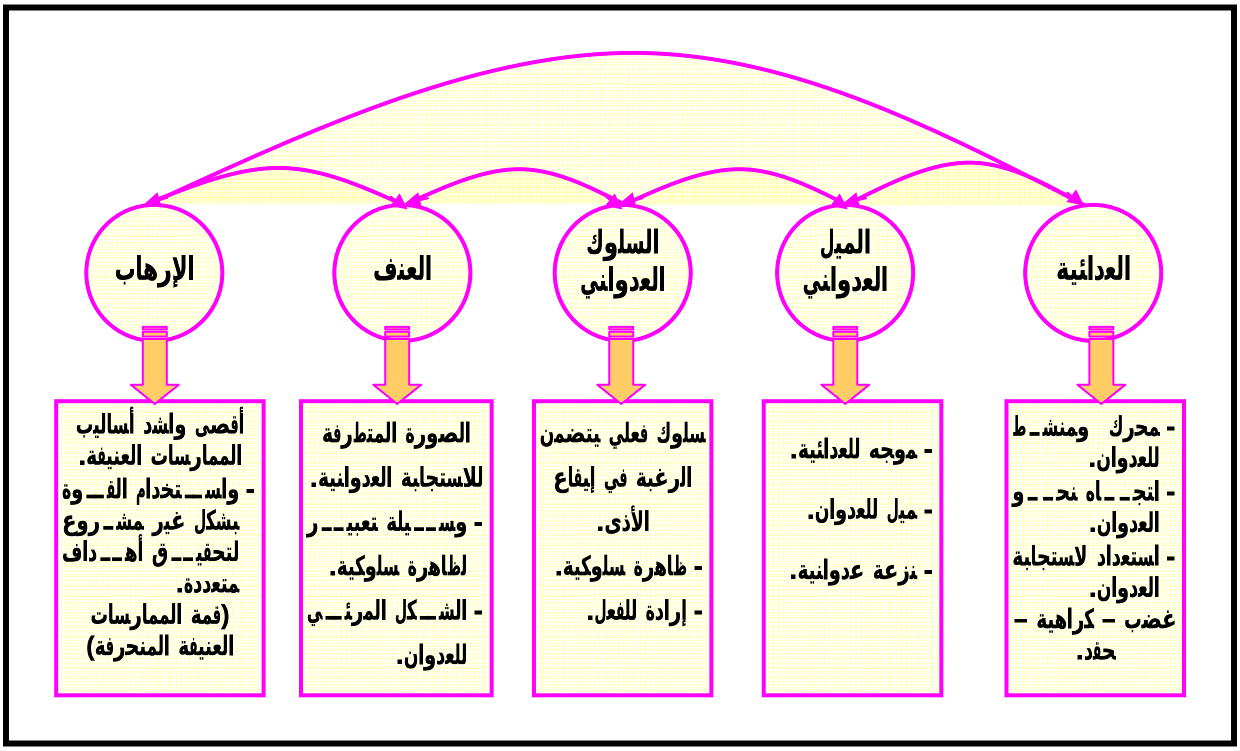
وترى أبو النصر (٢٠٠٠م، ٢٢١) "أن العنف حلقة وصل بين العدوان والإرهاب، فـلا يمكن تصور الإرهاب بدون فعل العنف، وأيضاً العنف ما هـو إلا نهايـة المطـاف للسـلوك العدواني".

ويشير (Anderson, ٢٠٠٠, ١٦٢) إلى أن "العنف يمثل أحد الصور المتطرفة للعدوان مثل القتل والاغتصاب وقطع الطريق والاعتداء على الآخرين".

ولأن مفهوم العنف يرتبط كثيراً بمفاهيم قريبة كالعدائية والميـل للعدوانيـة والسـلوك العدواني والإرهاب فإن الباحث يقدم تصوراً يوضح أوجـه الاتفـاق والاخـتلاف بـين هـذه المصطلحات كما في الشكل التالي:

شكل (٥)

العنف وبعض المفاهيم المرتبطة به



ورغم الفارق النوعي والموضوعي بين العنف والعدوان فلا يوجد عنف بـدون شـعور عدوني مسبق، سواء كان هذا الشعور ظاهراً أو مستتراً، فالعدوان ليس مرادفاً للعنـف، ولكنـه مسبب له، ومؤشر إليه، ويمكن رصده، ولكن يصعب التنبؤ بلحظـة انفجـاره، وهنـا تكمـن

خطورته، فإذا أردنا أن نستأصل العنف كوسيلة تعبير، فلابد أن نعالج العدوان كظاهرة سلوكية.

كما يربط علماء النفس أمثال رافن Raven وريبينت Rubinit بين العنف كمفهوم وبين العدوان، حيث يرون أن العنف سلوك عدواني يقوم به شخص أو جماعة، موجـه لشـخص أو جماعة أخرى، بقصد إيقاع الأذى بهم والنيل منهم (عبود، وعبود، ٢٠٠٣م، ٣٤٨).

العنف من المنظور الشرعي:

جاءت آيات سورة المائدة لتحمل لنا وصفاً لأولى الممارسات العنيفة العدوانية في تاريخ البشرية في قوله جل وعلا: ﴿وَٱتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ٱبْنَىْ ءَادَمَ بِٱلْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا فَتُقُبِّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ ٱلْأَخَرِ قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ ۖ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ ٱللَّهُ مِنَ ٱلْمُتَّقِينَ ﴿٢٧﴾ لَئِنۢ بَسَطتَ إِلَىَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِى مَآ أَنَا۠ بِبَاسِطٍ يَدِىَ إِلَيْكَ لِأَقْتُلَكَ ۖ إِنِّىٓ أَخَافُ ٱللَّهَ رَبَّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴿٢٨﴾ إِنِّىٓ أُرِيدُ أَن تَبُوٓأَ بِإِثْمِى وَإِثْمِكَ فَتَكُونَ مِنْ أَصْحَـٰبِ ٱلنَّارِ ۚ وَذَٰلِكَ جَزَٰٓؤُا۟ ٱلظَّـٰلِمِينَ ﴿٢٩﴾ فَطَوَّعَتْ لَهُۥ نَفْسُهُۥ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُۥ فَأَصْبَحَ مِنَ ٱلْخَـٰسِرِينَ﴾. [المائدة: ٢٧ – ٣٠].

كما جاءت هذه الآيات الكريمة لتحمل لنا جزاء هذه الممارسات العنيفة التي تلحق الأذى والضرر في وصف قصصي قرآني يوضح موقف الشريعة الإسلامية من الممارسات العنيفـة، ويأمرنا ا تعالى أمراً صريحاً وفي مواضع عديدة في القرآن الكريم بالابتعاد عن الممارسـات العنيفة والاعتداء بأشكاله المختلفة وصوره المتعددة.

قال تعالى: ﴿مَن قَتَلَ نَفْسًۢا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِى ٱلْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ ٱلنَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَآ أَحْيَا ٱلنَّاسَ جَمِيعًا ۚ﴾. [المائدة: ٣٢].

قال تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ﴾. [المائدة: ٢].

وقال تعالى: ﴿وَلَا تَعْتَدُوٓا۟ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُعْتَدِينَ﴾. [البقرة: ١٩٠].

وقال تعالى: ﴿إِنَّمَا جَزَٰٓؤُا۟ ٱلَّذِينَ يُحَارِبُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَيَسْعَوْنَ فِى ٱلْأَرْضِ فَسَادًا أَن يُقَتَّلُوٓا۟ أَوْ يُصَلَّبُوٓا۟ أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُم مِّنْ خِلَـٰفٍ أَوْ يُنفَوْا۟

مِنَ ٱلْأَرْضِ ذَٰلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي ٱلدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي ٱلْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾. [المائدة: ٣٣].

وقال تعالى: ﴿وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يُعْجِبُكَ قَوْلُهُۥ فِي ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَيُشْهِدُ ٱللَّهَ عَلَىٰ مَا فِي قَلْبِهِۦ وَهُوَ أَلَدُّ ٱلْخِصَامِ ﴿٢٠٤﴾ وَإِذَا تَوَلَّىٰ سَعَىٰ فِي ٱلْأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ ٱلْحَرْثَ وَٱلنَّسْلَ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ ٱلْفَسَادَ ﴿٢٠٥﴾ وَإِذَا قِيلَ لَهُ ٱتَّقِ ٱللَّهَ أَخَذَتْهُ ٱلْعِزَّةُ بِٱلْإِثْمِ فَحَسْبُهُۥ جَهَنَّمُ وَلَبِئْسَ ٱلْمِهَادُ﴾. [البقرة: ٢٠٤ – ٢٠٦].

وقال تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ أَجْرَمُوا۟ كَانُوا۟ مِنَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ يَضْحَكُونَ ﴿٢٩﴾ وَإِذَا مَرُّوا۟ بِهِمْ يَتَغَامَزُونَ ﴿٣٠﴾ وَإِذَا ٱنقَلَبُوٓا۟ إِلَىٰٓ أَهْلِهِمُ ٱنقَلَبُوا۟ فَكِهِينَ ﴿٣١﴾ وَإِذَا رَأَوْهُمْ قَالُوٓا۟ إِنَّ هَٰٓؤُلَآءِ لَضَآلُّونَ ﴿٣٢﴾ وَمَآ أُرْسِلُوا۟ عَلَيْهِمْ حَٰفِظِينَ﴾. [المطففين: ٢٩ – ٣٣].

وقال تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ يُؤْذُونَ ٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ بِغَيْرِ مَا ٱكْتَسَبُوا۟ فَقَدِ ٱحْتَمَلُوا۟ بُهْتَٰنًا وَإِثْمًا مُّبِينًا﴾. [الأحزاب: ٥٨].

وقال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُونُوا۟ خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَآءٌ مِّن نِّسَآءٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوٓا۟ أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا۟ بِٱلْأَلْقَٰبِ بِئْسَ ٱلِٱسْمُ ٱلْفُسُوقُ بَعْدَ ٱلْإِيمَٰنِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ﴾. [الحجرات: ١١].

ولأن الشريعة الإسلامية تمثل المنهج الإلهي الشامل والمتكامل الذي ارتضاه جل وعلا لعباده وأنعم به عليهم ليسعد به الإنسان وتصلح به المجتمعات ولأنه منهجاً ينظم الحياة الإنسانية ويرتقي بها إلى طريق الهداية والسواء ويحقق لها الصحة النفسية وينقذها من مواطن الأزمات والضعف والانحرافات فإن التمسك بما جاء في آيات ا جل وعلا هو السبيل الوحيد لإصلاح حياة الأفراد والمتأمل في آيات القرآن الكريم يجد أنها تحرم ارتكاب الممارسات العنيفة العدوانية وكل الأنماط السلوكية التي تهدف أو تسبب تدميراً أو إلحاق أذى بالنفس أو بالآخرين، أو فيها إساءة أو ظلماً.

ويؤكد موسى (٢٠٠١م، ١٠) "أن الدين مصدر لتهذيب السلوك وتقويم الأخلاق وتحقيق المعاملة الحسنة وإقامة قواعد العدل، ومقاومة الفساد والفوضى، كما أنه يربط بين قلوب أفـراد المجتمع الواحد برباط المحبة والتراحم والبر والاحترام المتبادل".

وجاءت التعاليم الإلهية لرسول الهدى صلى ا عليه وسلم لتؤكـد علـى نبـذ العنـف والتمسك بالرفق والحكمة والرحمة والتسامح والرأفة.

قال تعالى: ﴿ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ وَهُوَ أَعۡلَمُ بِٱلۡمُهۡتَدِينَ﴾. [النحل: ١٢٥].

وقال تعالى: ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةً لِّلۡعَٰلَمِينَ﴾. [الأنباء: ١٠٧].

وقال تعالى: ﴿فَبِمَا رَحۡمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمۡۖ وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَۖ﴾. [آل عمران: ١٥٩].

وقوله تعالى: ﴿لَقَدۡ جَآءَكُمۡ رَسُولٌ مِّنۡ أَنفُسِكُمۡ عَزِيزٌ عَلَيۡهِ مَا عَنِتُّمۡ حَرِيصٌ عَلَيۡكُم بِٱلۡمُؤۡمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ﴾. [التوبة: ١٢٨].

ولم تتوقف التعاليم الإلهية عند الأمر بالابتعاد عن الممارسات العنيفـة والنهـي عنهـا، ودعوته لرسول الهدى والرحمة صلى ا عليه وسلم بالتمسك بالرفق والرأفة بل امتدت مسـاحة التعاليم الإلهية إلى دعوة الإنسان لحب الآخرين والارتباط الودي معهم والتسامح والصفح والعفو وكظم الغيظ والحلم والحكمة والأخوة والرفق واللين.

وربط جل وعلا بين حبه ورحمته وغفرانه وعفوه وبين التمسك بهذه الصفات تشـجيعاً لتمسك عباده بها:

قال تعالى: ﴿وَلَا تَسۡتَوِي ٱلۡحَسَنَةُ وَلَا ٱلسَّيِّئَةُۚ ٱدۡفَعۡ بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُ فَإِذَا ٱلَّذِي بَيۡنَكَ وَبَيۡنَهُۥ عَدَٰوَةٌ كَأَنَّهُۥ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾. [فصلت:٣٤].

وقال تعالى: ﴿خُذِ ٱلۡعَفۡوَ وَأۡمُرۡ بِٱلۡعُرۡفِ وَأَعۡرِضۡ عَنِ ٱلۡجَٰهِلِينَ﴾. [الأعراف:١٩٩].

وقال تعالى: ﴿وَإِذَا رَأَيۡتَ ٱلَّذِينَ يَخُوضُونَ فِيٓ ءَايَٰتِنَا فَأَعۡرِضۡ عَنۡهُمۡ حَتَّىٰ

يَخُوضُواْ فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِۦۚ وَإِمَّا يُنسِيَنَّكَ ٱلشَّيْطَٰنُ فَلَا تَقْعُدْ بَعْدَ ٱلذِّكْرَىٰ مَعَ ٱلْقَوْمِ ٱلظَّٰلِمِينَ﴾. [الأنعام: ٦٨].

وقال تعالى: ﴿وَإِذَا خَاطَبَهُمُ ٱلْجَٰهِلُونَ قَالُواْ سَلَٰمًا﴾. [الفرقان: ٦٣].

وقال تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ ٱلزُّورَ وَإِذَا مَرُّواْ بِٱللَّغْوِ مَرُّواْ كِرَامًا﴾. [الفرقان: ٧٢].

وقال تعالى: ﴿۞ وَسَارِعُوٓاْ إِلَىٰ مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا ٱلسَّمَٰوَٰتُ وَٱلْأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ ﴿١٣٣﴾ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي ٱلسَّرَّآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَٱلْكَٰظِمِينَ ٱلْغَيْظَ وَٱلْعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ﴾. [آل عمران: ١٣٤].

وقال تعالى: ﴿وَلْيَعْفُواْ وَلْيَصْفَحُوٓاْۗ أَلَا تُحِبُّونَ أَن يَغْفِرَ ٱللَّهُ لَكُمْۗ وَٱللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾. [النور: ٢٢].

وقال تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُواْ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾. [الحجرات: ١٠].

وقال تعالى: ﴿وَإِن تَعْفُواْ وَتَصْفَحُواْ وَتَغْفِرُواْ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾. [التغابن:١٤].

ويشير خياط (١٩٩٦م، ٦٤] أن "الإنسانية والشفقة والرحمة ومرادفاتها من أهم الأسس التي تبنى عليها الأصول الاجتماعية والخلقية بل العقدية للتربية الإسلامية، والآيات التي تشير إلى رحمة ا بعباده في القرآن الكريم يزيد عددها على مائة وتسعين أية كما أن الآيات التي تشير إلى مغفرة المولى عز وجل تزيد على مائتين واثنتين وثلاثين آية بالإضافة إلى الآيات العديدة التي تشير إلى الإنسانية في معناها الواسع وما يندرج تحتها من رحمة وشفقة ومحبة وتعاون وتآزر وإيثار وتضحية".

ويرى عيسوي (١٩٨٥م، ١١٢) أن سمات الشخصية السوية الصفح والعفو والتخلص من نوازع العدوان والعنف والانتقام والكيد والتشهير،وفي هذه المعنى السامي يقول تعالى: ﴿فَٱصْفَحْ عَنْهُمْ وَقُلْ سَلَٰمٌۚ فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ﴾. [الزخرف: ٨٩].

وجاءت السنة النبوية المطهرة لتؤكد التزامها بالرفق والرحمة واللين والتسـامح يقـول الرسول صلى ا عليه وسلم: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق". [رواه مالك، ٨٩٠، ٨٤١/٢].

والمتأمل لسيرة الرسول صلى ا عليه وسلم يجدها متسمة بالمنهج الإلهي القـويم قـولاً وعملاً.

عن عبدا بن أبي مليكة عن عائشة – رضي ا عنهما – أن يهوداً أتوا النبي صلى ا عليه وسلم فقالوا: السام عليكم، فقالت عائشة: عليكم ولعنكم ا وغضب ا عليكم، قال: "مهلاً يا عائشة، عليك بالرفق وإياك والعنف والفحش" قالت: أو لم تسمع ما قالوا؟ قال: "أو لم تسمعي ما قلت، رددت عليهم فيستجاب لي فيهم ولا يستجاب لهم في". [رواه البخاري، ٥٦٨٣، ٢٢٤٣/٥].

وقال صلى ا عليه وسلم: "يا عائشة إن ا رفيق يحب الرفق، ويعطي على الرفق مـا لا يعطي على العنف". [رواه مسلم، ٣٦٨٢، ٨٨/٤].

وعن أبي هريرة رضي ا عنه قال: قبل رسول ا صلى ا عليه وسلم الحسـن بـن علي وعنده الأقرع بن حابس التميمي جالساً فقال الأقرع: إن لي عشرة من الولد ما قبلت مـنهم أحداً، فنظر إليه الرسول صلى ا عليه وسلم ثم قال: "من لا يرحم لا يرحم". [رواه البخـاري، ٥٦٥١، ٢٢٣٥/٥].

وعن أبي هريرة رضي ا عنه قال: سمعت رسول ا الصادق المصدوق أبـا القاسـم صاحب الحجرة صلى ا عليه وسلم يقول: "لا تنزع الرحمة إلى من شـقى". [مسـند أحمـد، ١٠٩٦٤، ٥٣٩/٢].

وعن جرير بن عبدا البجلي قال: قال رسول ا صلى ا عليه وسلم: من يحرم الرفق يحرم الخير". [رواه ابن ماجه، ٣٦٨٧، ١٢١٦/٢].

وقال الرسول عليه الصلاة والسلام: "ألا أنبئكم بما يشرف البنيان، ويرفـع الـدرجات؟ قالوا نعم يا رسول ا . قال: "تحلم عمن جهل عليك، وتعفو عمن ظلمك، وتعطي مـن حرمـك، وتصل من قطعك". [رواه الطبراني، ٢٠٨٨٠، ٢٣٥/١٠].

وأخرج الإمام أحمد في مسنده عن أبي أمامة رضي ا عنه أن غلاماً شاباً أتـى النبـي صلى ا عليه وسلم فقال له: يا نبي ا ، تأذن لي في الزنا؟ فصاح الناس به، فقال النبي صلى ا عليه وسلم: "ادن" فدنا، حتى جلس بين يديه، فقال النبي صلى ا عليه وسلم: أتحبه لأمك؟ فقالـت: لا، جعلني ا فداك. قال صلى ا عليه وسلم: "كذلك الناس لا يحبونه لأمهاتهم، أتحبـه لابنتـك"؟ قال: لا، جعلني ا فداك. قال: "كذلك الناس لا يحبونه لبناتهم، أتحبه لأختك"؟ قال: لا، جعلنـي ا فداك. فوضع رسول ا صلى ا عليه وسلم بيده على صدره وقال: "اللهم طهر قلبه، واغفر ذنبه، وحصن فرجه، فلم يكن شيء أبغض إليه منه" (يعني الزنا). [رواه أحمد، ٢٢٢٦٥، ٢٥٦/٥].

والمتأمل في هذا النموذج النبوي يرى أنه لا مكان للعنف في سلوكه صـلى ا عليـه وسلم اللفظي أو البدني أو الرمزي بل إن معالم الرفق والرحمة واللـين والشـعور بالطمأنينـة والأمن والتسامح كانت واضحة في هذا النموذج النبوي الكريم.

ويستخلص الشناوي (٢٠٠١م، ١٩٢) من هذا الحديث الشريف "أن الرسول صـلى ا عليه وسلم لم ينتقد الشاب أو يغضب منه أو يعنفه، حيث أنه طلب رخصة ليـأتي كبيـرة مـن الكبائر، وإنما بدأ صلى ا عليه وسلم بما علمه ا وآتاه من الحكمة في عملية تعليمية عظيمـة من خلال رحلة عقلية عميقة".

ويصف بار (١٩٩٣م، ١٩) حاجتنا الماسة للتأمل في سنة النبي صلى ا عليـه وسـلم بقوله: "ما أحوجنا في هذا العصر أن نقتدي بالرسول صلى ا عليه وسلم في كلامـه وأفعالـه وفي معالجته الروحية والنفسية التي تشفي القلوب والنفوس معاً".

ويشير أبو حطب (١٩٨٩م، ٢٣٢) إلى "أن سلوك النبي صلى ا عليـه وسـلم كـان تجسيداً حياً لمبادئ القرآن الكريم، وكان هو عليه السلام قرآناً حياً يعيش حياة النـاس اليوميـة ويعايشها، كما كان "خلقه القرآن" والسنة النبوية المطهرة، والسيرة النبوية الشريفة ترسم صورة "النموذج – القدوة" للسلوك الإنساني كما يجب أن يكون".

وقد نهى الرسول صلى ا عليه وسلم عن كل أشكال الممارسات العنيفة مـن اعتـداء وإيذاء وإلحاق ضرر جسيماً كالضرب أو القتل أو إيذاء لفظياً من قذف أو سب وشتم وسـخرية وتحقيراً أو نميمة أو غيبة أو تجسس وخداع وغش حتى أنه صلى ا عليه وسـلم عـد القتـل والقذف من السبع الموبقات.

فعن أبي هريرة رضي ا عنه أن رسول ا صلى ا عليه وسلم قال: "المسـلم أخـو المسلم، لا يخونه ولا يكذبه ولا يخذله، كل المسلم على المسلم حرام، عرضـه ومالـه ودمـه، التقوى ههنا، بحسب امرئ من الشر أن يحقر أخاه المسلم". [رواه الترمذي، ١٩٢٧، ٣٢٥/٤].

وعن عبدا بن عمرو أن النبي صلى ا عليه وسلم قال: "المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده". [رواه البخاري، ١٠، ١/ ١٣].

وعن أنس بن مالك رضي ا عنه قال قال رسول ا صلى ا عليه وسلم: "مررت ليلة المعراج بقوم لهم أظفار من نحاس يخمشون بها وجوههم، فقلت: من هؤلاء يا جبريـل؟ فقـال: هؤلاء الذين يأكلون لحوم الناس يقعون في أعراضهم". [رواه أبو داود، ٤٨٧٨، ٦٨٥/٢].

عن أبي بكر رضي ا عنه أن رسول ا صلى ا عليه وسلم قال في خطبته في حجة الوداع: "إن دماءكم، وأموالكم، وأعراضكم حرام عليكم كحرمة يومكم هذا، في شهركم هذا، في بلدكم هذا، ألا هل بلغت؟". [رواه البخاري ، ٦٧٥٣، ٢٦٢٤/٦].

وعن ابن عمر قال: صعد رسول ا صلى ا عليه وسلم المنبر فنادى بأعلى صـوته: "يا معشر من أسلم ولم يفض الإيمان إلى قلبه، لا تؤذوا المسـلمين، ولا تعيـروهم، ولا تتبعـوا عوراتهم، فإنه من يتبع عورة أخيه المسلم تتبع ا عورته، ومن تتبع ا عورته يفضحه ولو في جوف رحله". [رواه الترمذي، ٢٠٣٢، ٣٧٨/٤].

وعن أبي هريرة رضي ا عنه أن رسول ا صلى ا عليه وسلم قال: "كـل المسـلم على المسلم حرام، ماله وعرضه ودمه، حسب امرئ من الشر أن يحقر أخاه المسلم". [رواه أبو داود، ٤٨٨٢، ٦٨٦/٢].

وقال رسول ا صلى ا عليه وسلم: "لا يحل لمسلم أن يروع مسلماً". [رواه أبو داود، ٥٠٠٤، ٧١٩/٢].

وعن أبي هريرة رضي ا عنه أن رسول ا صلى ا عليه وسلم قال: "أتدرون مـن المفلس"؟ قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع، فقال: إن المفلس من أمتي من يأتي يـوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة، ويأتي وقد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسـفك دم هـذا، وضرب هذا، فيعطي هذا من حسناته وهذا من حسناته فإن فنيت حسناته قبل أن يقضي ما عليه، أخذ من خطاياهم فطرحت عليه ثم طرح في النار". [رواه مسلم، ٣٤٤، ٣٠٣/١].

ويوضح أبو عراد (٢٠٠٣م، ٣٥): "أن شخصية النبي صلى ا عليه وسلم تمثل تعـاليم وتربية الإسلام أداء وتعاملاً في مختلف شئون حياته من عبادات ومعاملات؛ سواء كـان ذلـك الأداء قولياً أو فعلياً أو موافقة منه صلى ا عليه وسلم لما صدر عن بعض أصحابه رضـوان ا عليهم من الأقوال أو الأفعال وهذا يعني أنه صلى ا عليه وسلم "المثال الإنساني المتفـرد" الذي يعتبر إتباعه والتأسي جزء أساسياً من التكليف الإلهي المتكامل الوارد في الكتاب والسنة".

ويرى قطب (١٩٨٠م، ٣٨٠) "أن هذا اللين والرفق والسماحة وسعة الصدر في طبـاع الرسول صلى ا عليه وسلم إنما كانت برحمة من ا تعالى: إنها جانب من جوانب تهيئة هـذه النفس العظمية للرسالة العظيمة والأمانة الكبرى".

ويؤكد نجاتي: (١٩٩٣م، ٦١) على "حث رسول ا صلى ا عليه وسلم المسلمين فـي كثير من الأحاديث على السيطرة على دافع العدوان، ونهاهم عن ترويـع إخـوانهم المسـلمين، والاعتداء عليهم وإيذائهم، سواء كان هذا الإيذاء بدنياً بالضرب، أو بإراقة الدماء والقتل، أو كان هذا الإيذاء لفظياً بالسب والقذف، أو بالسخرية والتحقير، أو بالغيبـة أو بتتبـع أسـرار النـاس وكشفها، كما نهى عليه الصلاة والسلام أيضاً عن الإضرار بالناس عن طريق غشـهم، وأكـل أموالهم بغير حق".

ويعتبر مرسي (١٩٨٩م، ٢٥٧) الحب وترك العداوة والعفو وترك الانتقام وكظم الغـيظ

والصفح عن الإساءة والإحسان إلى المسيء من العمليات النفسية الإرادية التي تنشط المناعة النفسية والجسمية، وتجعل الفرد يشعر بالصحة والسعادة وتحميه من الأمراض والانحرافات.

ويشير رياض (٢٠٠٤م، ٧٨) إلى أن الرفق والعفو عن الغير والسماحة والمودة والرحمة والحلم والحكمة ولين الجانب والإخاء من أفضل الأخلاق المرتبطة بتكوين النفس وسلوكها والتي اهتم بها رسول ا صلى ا عليه وسلم وأوصانا بها ولقد اتضح من هذا الهدى والتوجيهات النبوية أنه صلى ا عليه وسلم لا ينطق عن الهوى وأن ما جاء به هو من عند ا تعالى، وقد قام صلى ا عليه وسلم بوضع الأسس الصحيحة للشخصية الإنسانية وبنائها بواسطة القيم والآداب والأخلاق حتى يرقى المجتمع ويصح الفرد، وتكون أمة متماسكة لا يستطيع أن يقترب منها عدو أو شيطان فتنجو في الدنيا والآخرة.

ويصف هاشم (١٩٨٥م، ٢٥٧) الرفق بأنه من الآداب الإسلامية الرفيعة، والقيم الفاضلة العالية، أنه خلق كريم من أخلاق الإسلام، والرفق يكون في القول وفي العمل، والرفق يؤدي إلى النجاح والإتقان والسلامة والأمان وبمدى رفق الإنسان في قوله وعمله وفي سلوكه وسائر تصرفاته بمدى ما يحرز من إنجاز ونجاح، وتحقيق لمطالبه ومآربه من الخير والنفع والمصلحة فحظه من الخير منوط بحظه من الرفق، ولذا جاء في الحديث: "من أعطي حظه من الرفق فقد أعطي حظه من الخير". [رواه الترمذي، ٢٠١٣، ٣٦٧/٤].

ويرى عبدالجابر (١٩٨٩م، ١٤٧) "بأن الإسلام، وهو دين ا ، فإن قواعده وتشريعاته في دفع العدوان وتهذيب النفوس وتطهيرها منه، سيكفل له الرجحان والتفوق، فهو يبني قيماً واتجاهات وأخلاقاً في النفس، تسمو بالإنسان وبعزته وكرامته التي كرمه ا بها، وتجعله يدرك غاياته وأهدافه ويصل إليها دون أن يضطر إلى النيل من الآخرين أو يهزأ بهم أو ينتقص من كرامتهم، ودون أن يخل بأي أساس من أسس الدين.. لأن الفرد إن تبوأ مركزاً بالتطاول على الآخرين، أو الكيد لهم، أو التكبر عليهم، فإن ما وصل إليه يعد ناقصاً لأنه بني على ضعف الآخرين، ولم يبن على قوته..ولأن شعوره بالعزة جاء لنقص أو انتقاص في كرامة الآخرين وعزتهم ولم يكن نمواً حسناً وصوناً عزيزاً لكرامته وعزته، فما يبنى على النقص فهو ناقص".

وعندما يعفو الإنسان عمن ظلمه، ويصفح عمن أساء إليه، ويتسامح مع من اعتدى عليه، فإنه يقوم بعملية نفسية غرادية، تتضمن ضبط النفس، وتحويل مشاعر وأفكار العداوة والانتقام إلى مشاعر وأفكار مودة ومحبة نحو المعتدي أو الظلم، فتتحول ردود الفعل من النمط الغضوب إلى النمط الصبور المحتمل أو من النمط اليئوس إلى النمط الودود المسالم، وهي ردود فعل صحيحة، تنشط أجهزة المناعة النفسية والجسمية، فالعفو والصفح والتسامح تفيد صاحبها قبل أن تفيد من عفا عنهم، قال رسول ا صلى ا عليه وسلم: "ما زاد ا عبداً بعفو إلا عزا". [رواه البخاري،

١٨١٧، ٢/١٠٠٠] ففي العفو طمأنينة ومودة، وشرف للنفس ورفعة لها عن ذل الانتقام، فالخبرة الدارجة في الحياة اليومية تثبت لنا أن ما انتقم أحد لنفسه إلا ذل. (مرسي، ١٩٨٩م، ٢٧٤).

ويرى النغيمشي (١٩٩١م، ٥٠٧) أن "الإسلام منهج شامل للحياة ييسر للناس سبل السعادة والسواء والصحة النفسية، ويرشد إلى الطريق الأمثل لتحقيق الذات، ونمو الشخصية، وترقيها في مدارج الكمال الإنساني، وهو – أيضاً – يخبر طبيعة النفس البشرية، ويعالج مشكلاتها، ويستنقذها من مواطن التيه والضعف والانحراف". قال تعالى:

﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَآءٌ لِّمَا فِى ٱلصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ﴾. [يونس: ٥٤].

ويؤكد كفافي (١٩٨٦م، ٧٢) على "اهتمام الإسلام بتماسك المجتمع واستقراره والعمل على حمايته ومطالبة الفرد بمراعاة حقوق أخيه وأن يحفظه في نفسه وماله وعرضه، وإن الإسلام يقف بحزم في وجه أساليب السلوك السلبية الموجهة ضد الذات أو الغير أو المجتمع".

وانطلاقاً مما سبق فإن آيات القرآن الكريم تقدم لنا صورة الحياة الإنسانية السوية المطمئنة كما أرادها لنا عز وجل وأمرنا بالتمسك بها ووعدنا بالجزاء الحسن لتمسكنا بما أمرنا تعالى، وهذه أحاديث وحياة وسنة النبي صلى ا عليه وسلم نموذجاً ونوراً وهداية يقتدى بها.

وإذا ما تأملنا في آيات الذكر الحكيم وأحاديث المصطفى صلى ا عليه وسلم نجد أن الممارسات العنيفة بكافة صورها وأشكالها ودرجاتها كانت مرتبطة بالخسران والفساد والخزي والعذاب والإثم العظيم والظلم وكانت مقترنة بالوعيد الشديد والشقاء.

في حين أن الممارسات التي تتسم بالرفق والرحمة والتسامح والعفو والحلم والحكمة ارتبطت بالإحسان ورحمة ا تعالى ومغفرته والخير ورفعة الدرجات.

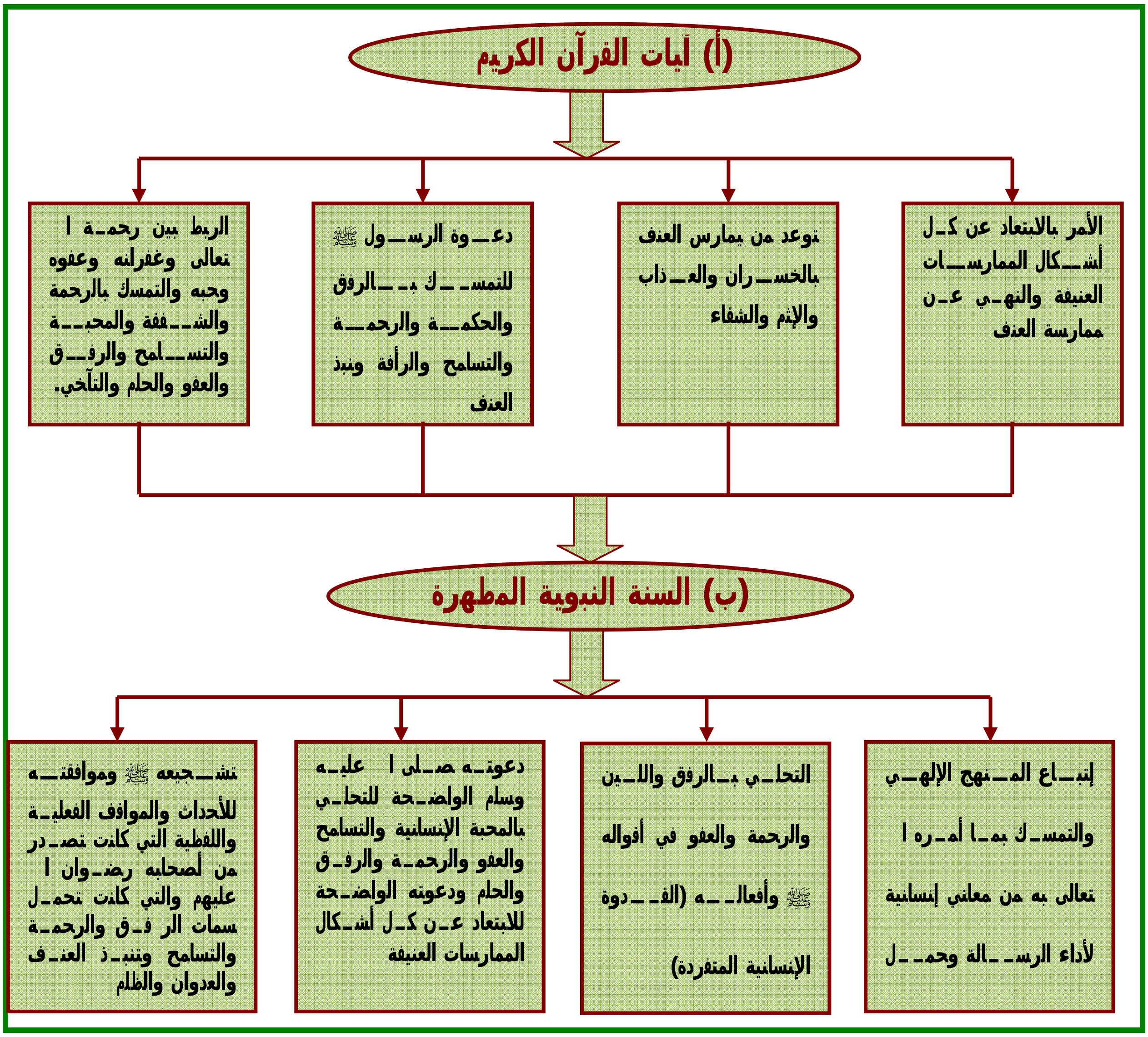
ويؤكد الشناوي (١٩٩٣م، ٣٨٣) أن الإسلام اهتم في منهجه العظيم في الكتاب وفي السنة بتصوير نماذج من سلوك البشر، يصور تارة السلوك المستقيم الذي يود للمسلم أن يتبعه ويقتدي به ويتبع ذلك بالثناء عليه أو بذكر ما أعقبه من ثواب، ويصور تارة السلوك المعوج المخالف لأصول العقيدة والشريعة ويعقبه بالذم والتحذير منه أو بيان ما آل إليه صاحبه من عقاب، وتارة يضرب الأمثال بما تؤديه في العقول من قياس لمعقول بمحسوس ويترك للعقل أن يقارن مع توضيح النتيجة، وتارة يصور المواقف بما فيها من أشخاص وحوار وأحداث، أو يصور المشاهد بما تشتمل عليه من حركات وإيقاع، وفي كل مرة تؤدي بالسامع إلى أن ينصب في ذهنه صورة قائمة يستدل منها على ما تهدف إليه سواء الاستدلال على وحدانية ا ووجوب إفراده سبحانه بالعبادة ونفي الشرك عنه أو الاستدلال على قدرته في الخلق والبعث والحساب – وهذه الصور التي يعرض الإسلام بها لنماذج السلوك (العقدي والعقلي والعاطفي والحركي) قد

سبق بها كل موضوع من العلوم، وبها اهتدى المهتدون فدخلوا الإسلام، وبها اقتدى المسـلمون فعمق إيمانهم وحسنت أعمالهم.

ويوضح رياض (٢٠٠٤م، ٥٥) "أهمية أن نتمسك بكتاب ا ونقتدي به، ونتدبر في آياته البيانات، ونتأمل في كلماته سبحانه وتعالى، حتى نتحلى بالإيمان الكبير في هذه الرحلة الروحية مع آيات ا ، فنتزود بما جاء به القرآن الكريم من خلق عظيم، وأدب حميـد، وسـلوك فريـد، ومعرفة شاملة بحقيقة النفس الإنسانية كما أرادها ا عز وجل أن تكون، وترتقي حيـث الحـب والخير والصفاء والنورانية، فننعم بالسلام الروحي الممدود، والاطمئنان القلبي المشهود، والأمن النفسي المنشود". والشكل التالي يوضح المنظور الشرعي للممارسات العنيفة:

شكل (٦)

التصور الإسلامي للممارسات العنيفة



الاتجاهات النظرية في دراسة سيكولوجية العنف:

تعددت الجهود العلمية والاتجاهات النظرية التي حاولت دراسة سيكولوجية العنف والعدوان بشكل مباشر أو ضمن سياق الاضطرابات النفسية والسلوكية، وقدم كل اتجاه تفسيراً أسهم في التطور المعرفي وإثراء التراث النفسي،وقد حظي العنف باعتباره ظاهرة إنسانية واجتماعية بالغة التعقيد وذات أبعاد متعددة ومتداخلة باهتمام الباحثين والعلماء على اختلاف تخصصاتهم ومنطلقاتهم النظرية واتجاهاتهم الفكرية، كما تعددت المداخل المتخصصة في تفسير العنف والعدوان، ما بين المدخل البيولوجي (العضوي) الذي يؤمن بحتمية العوامل البيولوجية والفسيولوجية في تفسير الممارسات العنيفة، والمدخل الاجتماعي والثقافي الذي يؤمن بحتمية العوامل الاجتماعية والثقافية والعلاقات المتبادلة بين الأفراد وبيئتهم الاجتماعية في تفسير العنف، والمدخل النفسي الذي يضم مجموعة من النظريات منها ما يؤكد أو يميل إلى المدخل البيولوجي، ومنها ما يؤكد أو يميل إلى المدخل الاجتماعي، ومنها ما يؤكد على أثر البناء النفسي وسمات الشخصية في تفسير سلوك العنف.

ونتيجة لذلك، واعتماداً على (مرسي، ١٩٨٦م؛ فايد، ١٩٩٦م؛ عمر، ١٩٩٨م؛ الجندي، ١٩٩٩م؛ السيماني وآخرون، ١٩٩٩م؛ حسن وشند، ٢٠٠٠م؛ حجازي، ٢٠٠٠م؛ عبدالغني، ٢٠٠٠م؛ العقاد، ٢٠٠١م؛ عزب، ٢٠٠٢م؛ عبدالخالق، ٢٠٠٢م؛ منصور والشربيني، ٢٠٠٣م؛ عطية، ٢٠٠٣م؛ ثابت، ٢٠٠٣م؛ نجلة، ٢٠٠٤م؛ شقير، ٢٠٠٥م؛ عبدا ، ٢٠٠٥؛ اليوسف، ٢٠٠٥م؛ فايد، ٢٠٠٥م؛ الغرباوي، ٢٠٠٦م؛ إبراهيم، ٢٠٠٦م؛ عسيلة والهالول، ٢٠٠٦م؛ حسين، ٢٠٠٧م؛ بطرس، ٢٠٠٨م) فإنه يمكن تلخيص أهم الاتجاهات النظرية في دراسة سيكولوجية العنف وفقاً لما يلي:

١- **الاتجاه البيولوجي والفسيولوجي:**

يربط هذا الاتجاه بين ممارسة العنف والعدوان وبين الجوانب البيولوجية (العضوية) والفسيولوجية (وظائف الأعضاء).

ويشتمل هذا الاتجاه على النظريات التي تفسر الممارسات العنيفة في ظل التكوين العضوي والبناء الجسمي وخصائصه التشريحية والفسيولوجية والكيميائية والعقلية، إضافة إلى اضطرابات الجهاز الغددي واضطراب الجهاز العصبي، والأنشطة الكهربائية في المخ، وخلل الكروموسومات أو وجود خلل في خلايا المخ، وارتبطت البدايات البحثية في الاتجاه البيولوجي لتفسير العنف والعدوان بدراسات العالم الإيطالي "لمبروزو" الذي وضع نظرية المجرم بالولادة، كما ساهم لورنز وهاتشنجز ومدنيك ولانج وكرانز ووتكن بدراسات تدعم هذا الاتجاه (العسيوي، ٢٠٠٤م، ٢٢٨).

"ويرى لورنز أن السلوك العدواني هو جزء من تراثنا البيولوجي، أي أن هنـاك مـيلاً فطرياً للسلوك العدواني كغريزة فطرية" (حسن وشند، ٢٠٠٠م، ٩٨).

ويفترض لورنز أن العدوان ينشأ أساساً من غريزة القتال، وهي غريزة موجـودة عنـد الإنسان والعديد من الحيوانات، وهذه الغريزة هي جزء من الإرث التطوري للإنسـان، ويـرى لورنز أن غريزة القتال لها طاقة عدوانية يتم إنتاجها باستمرار داخل الكائن الحـي وبمعـدلات ثابتة، ولذلك فهي تتراكم مع الموقف وبناء على ذلك فإن العنف والعدوان يحدث تبعـاً لعـاملين الأول كمية الطاقة العدوانية المتراكمة والثاني قوة تأثير العامل المولد للعدوان (فايـد، ١٩٩٦م، ١٤٦).

ويورد عبدالقوي (١٩٩٥م، ٢٨٧) ما ذهب إليه لورنز من أن الفرد إذا لم يسلك بطريقة عدوانية من وقت لآخر فإن الطاقة العدوانية تتراكم حتى يمكن لأقل قدر من العوامل المولدة أن تفجر العدوان، بل قد يحدث مع تراكم الطاقة ظهور العنف والسلوك العدواني لطريقـة تلقائيـة حتى في ظل غياب أي عامل من العوامل المفرجة له.

ويوضح عبود وعبود (٢٠٠٣م، ٣٤٨): إن النظرية البيولوجية ترى أن هرمون الذكورة (الإندروجين) هو السبب المباشر لوقوع العنف بدرجات كبيرة بين الرجال، وأن هذا الهرمـون يفرز بنسبة عالية أوقات النهار، مما يزيد من حدة الغضب لـدى الشـباب، وينمـي مشـاعر الانفعال.. وينخفض إفرازه في المساء، ولقد اعتمدت هذه النظرية على بعض التجارب المعملية على الحيوانات، ولكن بعض الآراء رفضت تفسير عنف السيدات بنـاء علـى هـذا المـدخل، واعتبروه أمراً غير مقبول.

أما النظرية الفسيولوجية، فترجع السلوك العدواني إلى التكوين الكروموسـومي، حيـث يرى أصحاب هذه النظرية – وعلى رأسهم لومبروزو – وجود خلل في كروموسومات الجـنس عند بعض العتاة من المجرمين، بزيادة كروموسوم الجنس (XXY) وليس (XY) كما هو الحال في خلايا الأشخاص العاديين.

ويشير لازاروس (١٩٩٣م، ١٦٨) إلى أن "العدوان يرتبط بهرمونات الجنس، حيـث أن الحيوانات الذكورية أكثر عدوانية بشكل ظاهر جداً من الإناث".

ويكشف السليماني وآخرون (١٩٩٩م، ٣٥) عن دور "هرمون التسترون الـذي تفـرزه الخصيتين وأثره الواضح على السلوك العدواني عند الإنساني، وخاصة في بداية مرحلة المراهقة عند البلوغ، حيث يصبح المراهقون أكثر هياجاً وعدواناً مقارنة بالمراحل العمرية الأخرى للنمو، وذلك بزيادة نسبة إفراز هذه المادة عند المراهقين".

وأكدت بعض الدراسات علاقة أكيدة بين المخ الكهربائي (E.E.G) وبين سلوك العنـف فيظهر من خلاله إذا ما كان الفرد يصدر استجابات عنيفة ترجع أسبابها إلى اضطرابات عضوية بالمخ كما يحدث لدى مرضى الصرع، وهناك العديد من المحاولات التي تؤكد وجود علاقة بين سلوك العنف مع التوازن الهرموني ورسم المخ الكهربي، وتحاليل الدم ونمـط الكروموسـمات" (الديب، ٢٠٠٠م، ٣١).

ويشير السيد (١٩٨٠م، ١٧٤) إلى أنه يوجد لدى الإنسان والحيوان ميكانيزم فسيولوجي وينمو هذا الميكانيزم عندما يثار لديه الشعور بالغضب، ويؤدي إلى حـدوث بعـض التغيـرات الفسيولوجية التي تؤثر بدورها على سرعة القلب وزيادة ضغط الدم وزيادة نسبة الجلوكوز فيـه وإلى ازدياد معدل تنفس الفرد وانكماش عضلات أطرافه مما يؤدي إلى توترها لتقـاوم التعـب والإرهاب وتزداد سرعة الدورة الدموية وخاصة في الأطراف، ويعض الفرد على أنيابه وتصدر عنه أصوات لا إرادية ويقل إدراكه الحسي حتى إنه قد لا يشعر بالألم في معركته مع خصمه.

وترى الغرباوي (٢٠٠٦م، ٤٠) أن القوة العضلية تشكل عامل بيولوجي آخر في تأثيره على الممارسات العنيفة والعدوان، وتذكر أن "كورنز" أرجع الطاقة التدميريـة العدوانيـة إلـى التنظيم العصبي المركزي، وعندما تتراكم تلك الطاقة تكون سبب استثارة العدوان، مما يترتـب عليه زيادة احتمالية حدوث العنف والعدوان.

"بينما يرى آخرون أن العنف قد يحدث نتيجة اضطرابات خاصة بالغدة النخامية والغـدة الدرقية عند بعض المجرمين، وقد فسر إسكندر ذلك بأن زيادة إفرازات الفص الأمـامي للغـدد النخامية يصاحبه توتر وجرأة واندفاع إلى العدوان" (علي، ٢٠٠١م، ٥٧٣).

وتتركز اهتمامات الدراسات البيولوجية والفسيولوجية للعنف والعدوان في النقاط التالية:

١- أثر الهرمونات والكيمياء الحيوية في إثارة استجابات العنف والعدوان.

٢- النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي وكيفية استثارته للعدوان والممارسـات العنيفة.

٣- الهرمونات الجنسية بشكل نوعي وعلاقتها بسلوك العدوان.

٤- وجود الخلل الكروموسومي المرتبط بالجنس حيث وجـد أن التركيبـة الكروموسـومية (XYY) ترتبط بمظاهر السلوك العدواني ينشأ من الكروموسوم الزائد (Y).

٥- إصابة أجزاء من المخ مثل الأميجدالا والهيبوثلاموس وإصابات الصراع وكذلك وجـود الأورام يؤدي إلـى الممارسـات العدوانيـة (عبـدالخالق، ٢٠٠٢م، ٩٠؛ الغربـاوي، ٢٠٠٦م، ٤١).

٢- **الاتجاه النفسي التحليلي:**

يرتبط الاتجاه النفسي التحليلي بين العنف والعدوان واختلال الوظائف النفسية في العـالم الذاتي الداخلي للفرد، وتؤمن نظريات هذا الاتجاه بوجود الاستعداد الفطري للعدوان حتـى أنـه يطلق عليها نظريات الغرائز في إشارة إلى ما ذهب إليه رائد هذا الاتجاه "فرويد" من أن حياتنـا تصارع وكفاح ونضال بين غريزة الحياة وغريزة الموت، إلا أن العنف والعدوان في ضوء هذا الاتجاه لا يرجع إلى "الإرث البيولوجي" أو خلل الجوانب العضوية أو اعتلال وظائف الأعضاء كما جاء في الاتجاه البيولوجي والفسيولوجي، ولكنه يرجع إلى اختلال وظائف الحياة النفسية.

ويوضح عسيلة والهالول (٢٠٠٦م، ٧٩) "أن هذا الاتجاه يرجع ظاهرة العنف التي تشيع في المجتمع إلى عامل نفسي رئيسي، ومعنى أن يكون العامل نفسياً هو أن يكون من فعل النفس التي تفقد توازنها، أو تتأثر بذاتها من ذاتها، وليس باختلاف وظائف بعض أعضاء الجسم، كالمخ أو الغدد الصماء، والمعروف أن النفس وإن كان مفهوماً غامضاً إلا أنها تظهـر فـي صـورة شعورية يمكن ملاحظتها، أو التعرف عليها، وعمليات أخرى لا شعورية يمكن الكشـف عنهـا بطرق معقدة محددة".

ويشير حسن وشند (٢٠٠٠م، ٢٧٥) إلى أن فرويد وبعض علماء التحليل النفسي يرون أن الإنسان منذ ولادته يمتلك عدداً من الغرائز العدوانية لا تعود إلى أسـاس بيولـوجي لـدى الإنسان وإنما توجد هذه الغرائز في طبقات اللاشعور الداخلية، ويرى فرويد أن الإنسـان نهـب لغريزتين قويتين متناقضتين متعاكستين دائماً غريزة إيروس Eros وهي غريزة الحياة، وغريزة ثاناتوس Thanatos وهي غريزة الموت التي تعمل دائماً من أجل تدمير الذات لـذلك توضـع تحت رقابة صارمة من قبل القوى المحبة للحياة في الذات الإنسانية، وتظهر غريزة الموت هذه بشكل عدواني بين الناس حينما تصرف طاقاتها في اتجاه الخارج بعيداً عن الذات، وعدم التحكم في غريزة الموت أو عدم تنفيسها على الآخرين قد تؤدي في النهاية إلى تدمير الفرد لنفسه ولهذا قد يكون العدوان أمراً نافعاً لأنه يساعد على التخلص من الدوافع الضارة بالفرد أو تنفيسها تجاه الآخرين.

وتؤكد دافيدوف (١٩٨٣م، ٥٠٩) "أن فرويد كان يؤمن أن الناس يولدون بغريزة تدفعهم إلى القتل والتخريب، وكلماته الناس ليسوا من الوداعة والود بحيث يبحثون عن الحب ويدافعون عن أنفسهم فقط إذا هوجموا، فهناك قدر كبير من الرغبة في العدوان لديهم، ويجب أن نعتـرف بهذا باعتباره جزءاً من كيانهم الغريزي، ولنفرض أننا منعنا الناس من إظهار عـدوانهم. يـرد

فرويد أن غرائز العدوان تتراكم بكيفية ما، ثم تزيد إلى حد معقول وتنفجر في النهاية من صورة عنف مفاجئ".

ويرى عبود وعبود (٢٠٠٣م، ٣٤٩) بأن فرويد يرجع العنف إلى الشعور بالذنب، ليس بعد الجريمة، وإنما قبلها .. أي ليس إلى نتائج ممارسة العنف والجريمة، وإنما إلى دوافعها، وهكذا يرجع فرويد سلوك العنف إما لعجز "الأنا" عن تكييف النزعات الفطرية الغريزية مع مطالب المجتمع وقيمه ومثله ومعاييره، أو لعجز الذات عن عملية التسامي أو الإعلاء، خلال استبدال النزعات العدوانية والبدائية والشهوانية بالأنشطة المقبولة خلقياً وروحانياً ودينياً واجتماعياً، كما قد تكون "الأنا الأعلى" – عنده – ضعيفة، وفي هذه الحالة تنطلق الشهوات والميول الغريزية من عقالها، حيث تتلمس الإشباع عن طريق سلوك العنف والإجراءم".

في حين يرى "أدلر وهو أحد المنشقين على فرويد أن العدوان هو الدافع الأساسي في حياة الفرد والجماعة، وأن الحياة تنمو نحو مظاهر العدوان المختلفة من سيطرة وتسلط وقسوة، وأن العدوان هو أساس الرغبة في التمايز والتفوق، وهذا ما دعاه إلى أن يقرر أن العدوان هو أساس إرادة القوة، وأن إرادة القوة هي أساس الدوافع الإنسانية" (نجلة، ٢٠٠٤م، ٣٢).

أما المحلل النفسي "يونج" فقد قام بتجميع غرائز الحياة والموت في غريزة واحدة أطلق عليها الغريزة الجنسية كمل فعل فريد، إلا أن يونج قسم هذه الغريزة إلى الثنائية المتضادة: الحياة – الموت، الحب – الكراهية. ونظراً لاتسام الدافع الجنسي بالديناميكية فإن توقف أحد الجوانب عن العمل يؤدي لعمل الجانب الآخر (عبدالغني، ٢٠٠٥م، ١٤٥).

وترى "هورني" أن العدوان هو استجابة الفرد للقلق أساساً؛ فالشعور بالعجز في عالم عدائي يخلق إحدى استجابات ثلاثة: -"تحرك نحو، تحرك ضد، تحرك بعيد عن الآخرين" والشخص العدواني هو الشخص الذي يتحرك ضد الآخرين لأنه يسلم جدلاً بأن العداء هو طبيعة العالم ويجب أن يتصدى له بالقتال، وأن الناس ليسوا محل ثقة وفي غابة الحياة يجب أن يضرب الواحد الأول، وترى أن العداوة والعدوانية ميول تكمن جذورها في الرفض والنبذ (حجازي، ٢٠٠٠م، ٣٦).

ويتفق علماء نفس الأنا كـ(هرتمان وكريس) مع فرويد في نظرته للعدوان كقوة دافعية منذ بداية الحياة، إلا أنهم ينظرون للعدوان باعتباره موجهاً للخارج نحو الآخرين منذ البداية، كما تتفق "كلاين" مع فرويد في كون العدوان يمثل شقاً مركزياً في الحياة يستمر إلى الأبد، وترى أن التعامل مع مضمون وسياق عدوان الشخص على الآخرين بمثابة الدراما المركزية في الحياة وأن التدميرية العدائية ليست بعيدة أبداً عن الحب والولاء.

كما ينظر "سوليفان" للعدوان باعتباره دافع ضد العجز العميق المتولد من خبرة القلق (فايد، ٢٠٠٥م، ٨٧).

٣- الاتجاه السلوكي:

تنظر نظريات الاتجاه السلوكي للعنف والعدوان باعتباره سلوك متعلم، فالممارسات العنيفة تم اكتسابها وتعلمها نتيجة استجابات متكررة تم تعزيزها وتدعيمها لتصبح عادة سلوكية، ووفقاً لمفاهيم الاتجاه السلوكي ومبادئ عملية التعلم فإن الممارسات العنيفة كسلوك غير سوي متعلم يمكن التعامل معه إرشادياً في ضوء "عملية التعلم، ومحور التعلم، وإعادة التعلم".

وتوضح محمود (١٩٩٥م، ٣٠٠) بأن نظريات الاتجاه السلوكي تؤكد على أهمية التعلم ودوره في ظهور الاستجابة العدوانية أو عدم ظهورها لدى الفرد نتيجة للخبرات والعادات ومعايير الجماعة التي ينشأ فيها، إضافة إلى أثر النموذج والتقليد ومشاهدة السلوك العدواني للكبار على إكساب الطفل نفس هذا السلوك، وقد يكتسب الطفل أيضاً الميل إلى العدوان نتيجة لكل ما يحيط به من ظروف بيئة محبطة وخصوصاً في مرحلة الطفولة المبكرة.

وسوف يقوم الباحث في هذا الاتجاه بعرض نظريتين كان لهما إسهاماً مميزاً في دراسة وتفسير الممارسات العنيفة والعدوانية تمثل النظرية الأولى نظرية "الإحباط – العدوان" لـ دولارد وميلر، وتمثل النظرية الثانية "نظرية التعلم الاجتماعي" أو التعلم بالملاحظة لباندورا.

أ- نظرية الإحباط – العدوان:

تعود هذه النظرية إلى إسهامات علماء النفس دولارد وميلر وسيزر وسبنسي ودوب، وكان لهذه الإسهامات تأييداً كبيراً في الأوساط العلمية اجتذبت كثيراً من الباحثين لإجراء دراستهم وفقاً لتوجهات هذه النظرية، كما قوبلت هذه الإسهامات بالكثير من الانتقادات نتج عنها تقديم نظريات أخرى معدلة كنظرية بركوفيتش ونظرية الإحباط – العدوان (كبش الفداء).

وتقوم نظرية الإحباط – العدوان على افتراض أن الممارسات العنيفة والعدوان استجابة طبيعية للإحباط، وأن الإحباط يؤدي بالضرورة إلى صورة أو شكل من أشكال العنف، ويعبر دولارد عن ذلك بقوله: "نحن نفترض أن السلوك العدواني يسبقه دائماً حدوث إحباط عند الفرد والعكس صحيح، بمعنى أن حدوث الإحباط سوف يؤدي إلى سلوك عدواني، وتساعدنا الملاحظات اليومية على افتراض أنه يمكن إرجاع السلوك العدواني في صوره المختلفة إلى أنواع متعددة من الإحباطات، ومن الواضح أنه حيثما حديث إحباط فهناك سلوك عدواني في صورة ما ودرجة ما" (عطية، ٢٠٠٣م، ١٧٥).

ويشير ثابت (٢٠٠٣م، ٤٤) إلى تناول "دولار" نظرية الإحباط – العدوان في ضوء

نظرية المثير والاستجابة حيث يرى أن العدوان دافع غريزي داخلي ولكن لا يتحرك بواسطة غرائزه بتحريض من متغيرات خارجية ولذا يشير دولار وفقاً لهذه النظرية أن حدوث السلوك العدواني يفترض وجود الإحباط وأن الإحباط دائماً يؤدي إلى العدوان.

ولقد اتفقت أبحاث "دولار/ Dollar" و"دوب/ Doop" و"ميلار/ Miller" و"موريرر/ Mowrer" و"سيرز/ Sears" التي نشرت ١٩٣٩ على أن للإحباط دوراً محرضاً دافعاً على اتخاذ الاستجابة العدوانية وإن العدوان دائماً ناتج عن الإحباط.

ويقدم عبدالغفار (١٩٧٦م، ١١٣) الأسس النفسية المحددة للعلاقة بين الإحباط والعدوان والتي توصل لها دورارد وميلر من خلال دراستهم فيما يلي:

١- تختلف شدة الرغبة في السلوك العدائي باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد ويعتبر الاختلاف في كمية الإحباط دالة لثلاثة عوامل وهي:
   أ- شدة الرغبة في الاستجابة المحبطة.
   ب- مدى التدخل أو إعاقة الاستجابة المحبطة.
   ج- عدد المرات التي أحبطت فيها الاستجابة.
٢- تزداد شدة الرغبة في العمل العدائي ضد ما يدركه الفرد على أنه مصدر لإحباطه، ويزداد ميل الفرد إلى السلوك العدائي ضد مصدر إحباطه ويقل ميله نحو أنواع السلوك غير العدائية الأخرى في الموقف.
٣- يعتبر كف السلوك العدائي في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر ويؤدي ذلك إلى ازدياد الفرد للسلوك العدائي ضد مصدر الإحباط الأساسي، وكذلك ضد عوامل الكف التي تحول دونه، ويؤدي هذا إلى تنوع السلوك العدائي وتنوع الموضوعات التي يوجه إليها السلوك العدائي.
٤- أن العدوان لا يوجه ضد الذات إلا إذا كانت عوامل الكف التي تحول دون توجيه العدوان ضد الخارج أقوى من تلك التي تحول دون توجيه العدوان ضد الذات، وإذا تساوت عوامل الكف فإن العدوان ضد الذات يصبح احتماله أقوى أن اعتقد الفرد أنه هو المسؤول عن الإحباط.
٥- يعتبر استجابة العداء التي يستجيب بها الفرد ضد مصدر إحباطه بمثابة تفريغ لطاقته النفسية، وبالتالي فإن حدوث هذه الاستجابة يقلل من احتمال حدوث استجابات عدائية أخرى في الموقف المثير للإحباط.

ويحدد "دولارد وميلر" ثلاثة عوامل تتحكم في كمية العدوان الناتجة من الإحباط:

٤- شدة الدافع المرتبط بالاستجابة المحبطة فكلما زادت شدة الدافع الذي يرغب الفرد في إشباعه وتم إعاقة الإشباع كلما زادت شدة الإحباطات ومن ثم زيادة حدة السلوك العدواني.

٥- وصول الإحباط إلى حد الاكتمال، فالإشباع الجزئي للدافع يؤدي لمستوى منخفض من الإحباط ولعدوانية أقل، أما وصول الإحباط إلى حد النهاية يؤدي إلى عدوان شديد.

٦- الآثار التراكمية للإحباطات الثانوية: حيث يؤدي تراكم الإحباطات الثانوية أو الضعيفة إلى درجة كبيرة من الإحباط ومن ثم سلوك عدواني عنيف (عبدالرحمن، ١٩٩٧م، ٦٠٩).

وعلى الرغم من شيوع هذه النظرية إلا أنها تعرضت لانتقادات واسعة "حيث يشير (جونسون) إلى أن نظرية الإحباط – العدوان اليوم هي مجرد وثيقة تاريخية مسلية أكثر من كونها تقريراً نهائياً عن العدوان، ومع ذلك فإن الفكر النظري المعاصر يجد جذوره في هذه النظرية الكلاسيكية، ويرى (جازانيجا) وآخرون أن هناك قصوراً رئيسياً، في هذه النظرية وهو أن الناس جميعاً عرضة للإحباط في وقت ما أو آخر ولكنهم لا يتصرفون بعنف ولا يتعصبون كلهم تعصباً أعمى" (عطية، ٢٠٠٣م، ١٧٧).

ولهذا جاءت نظريات معتمدة على نظرية "دولارد وميلر" وقدمت تعديلاً تتلافى فيه الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية.

ويعرض عبدا (٢٠٠٥م، ٦٦) لنظريتين من نظريات الإحباط – العدوان المعدلة الأولى نظرية "بركوفيتش" والذي حدد فيها ست استجابات مختلفة للإحباط مؤكداً أنه ليس شرطاً أن يؤدي الإحباط إلى العنف، وهذه الاستجابات هي العودة إلى هدف ما كان يفضله الفرد في مرحلة مبكرة من نموه (النكوص) أو التراجع إلى استخدام أساليب مبكرة غير ناضجة لكي يحمي الهدف المحبط (النكوص بوسيلة العمل) أو البحث عن أسس بديلة للهدف بطريقة بناءة، أو تكرار الوسيلة غير الفعالة (التثبيت) أو الاضطراب السلوكي العام الناتج عن القلق المستثار بواسطة الإحباط – العدوان (كبش الفداء) والتي تفترض أن أسلوب التربية المتشدد تجاه عدوان الطفل يزيد من ميله إلى أن يسلك بصورة عدوانية عنيفة، ولأن الطفل تعلم أنه سوف يعاقب بشدة حينما يسلك بصورة عنيفة تجاه أي شخص من أعضاء أسرته، فإنه يحدث لهذا العدوان إزاحة من المصدر الأصلي للإحباط إلى أعضاء الجامعات الأخرى ليكون كبش فداء.

ويعد كبش الفداء في ضوء هذه النظرية بمثابة هدف بديل يوجه إليه الأشخاص سلوكهم العدواني.

ب- نظرية التعلم الاجتماعي:

تربط هذه النظرية بين الممارسات العنيفة والعدوان كسلوك وبين التقليد والمحاكاة لنماذج

سلوكية في البيئة وتعزيز الممارسات العدوانية من قبل المحيطين، وتفسر هذه النظرية العـدوان والعنف في ظل السياق النفسي والاجتماعي حيث تنظر للممارسات العنيفة بأنها أنماط سـلوكية نفسية واجتماعية يتعلمها الأفراد من خلال ملاحظة نمـاذج سـلوكية عدوانيـة فـي محـيطهم الاجتماعي أو محاكاةً وتقليداً لنماذج تلفزيونية أو من خلال تدعيم هذه الممارسات وتعزيزها.

ويعد "باندورا" أشهر علماء هذه النظرية التي تنظر للعدوان والعنف باعتباره شكلاً مـن أشكال السلوك الاجتماعي تم تعلمه عن طريق التعلم بالملاحظة وتم تعزيزه مما ساهم في نمـوه واستمرار حدوثه.

ويوضح عبدالسلام وآخرون (٢٠٠٢م، ٣١٥) "أن نظرية التعلم الاجتمـاعي لبانـدورا اهتمت بدرجة كبيرة بدور كل من الملاحظة والتقليد في عملية التعلم، ولعل أهم مـا فـي هـذا المنظور للسلوك العدواني هو أن الفرد يتعلم هذا السلوك وتتطور أساليبه طبقاً لقواعـد الـتعلم، فالسلوك العدواني لا يخرج عن كونه شكلاً من أشكال السلوك تم اكتسابه بنفس الطريقـة التـي تكتسب بها الأشكال الأخرى من السلوك".

ويشير حجازي (٢٠٠٠م، ٣٩) بأن نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي تقوم على ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

١- نشأة جذور العدوان بأسلوب التعلم والملاحظة والتقليد.
٢- الدافع الخارجي المحرض على العدوان.
٣- تعزيز العدوان.

وهناك ثلاثة مصادر يتعلم منها الفرد بالملاحظة هي: "التأثير الأسري وتـأثير الأقـران وتأثير النماذج الرمزية كالتلفزيون".

ويذكر عبدا (٢٠٠٥م، ٧١) بأن باندورا يشير إلى أن تحديد السـلوك بأنـه سـلوك عدواني عنيف يتوقف على مجموعة من الخصائص:

١- خصائص السلوك نفسه (مثل الاعتداء الجسمي والإذلال والتحقيـر وتـدمير الممتلكـات) بصرف النظر عن تأثيرات السلوك على الشخص المتلقي لذلك السلوك.
٢- شدة السلوك مصحوباً باستجابات عالية الشدة، أو استجابات منخفضة الشدة.
٣- تعبيرات عن الأذى أو الضرر أو الألم أو الهروب في سلوك الشـخص المتلقـي للفعـل العدواني.
٤- مقاصد واضحة عند الشخص الممارس للفعل العدواني.
٥- خصائص الشخص المعتدي.

ويورد نجلة (٢٠٠٤م، ٤١) للعوامل التي تساعد على استمرار السلوك العدواني وفقاً لما قدمها باندورا في نظرية التعلم الاجتماعي وتشمل:

- التدعيم المباشر الخارجي كامتداح الوالدين أو المجتمع للسلوك العدواني.
- تعزيزات الذات من خلال رؤية الفرد لنجاح سلوكه العدواني في تحقيق مصلحة له.
- التدعيم البديلي المتمثل في إعجاب الأفراد بما حققه الممارس للسلوك العدواني من مكاسب وتخلصه من أضرار فيميلون إلى تقليده.
- التحرر من عقاب الذات وتتمثل في تجرد الفرد الممارس للعدوان من الصفات الإنسانية وإقناع ذاته بأن الآخرين يستحقون الاعتداء عليهم وإلحاق الأذى بهم.

وتُلخص الديب (٢٠٠٠م، ٣٥) أهمية هذه النظرية فيما يلي:

١- لا تأخذ بفرض تحكم القوى الداخلية في الفرد.

٢- لا تأخذ بمنظور التأثير البيئي الذي قد يفهم منه تحرك الفرد لا إرادياً بهذا السلوك.

٣- تفسر السلوك في ضوء التأثير البيئي في ضوء التفاعل المستمر بين السلوك وظروفه الحاكمة فالسلوك يحدد جزئياً طبيعة الظروف البيئية، كما أن البيئة تلعب دورها الواضح فيه.

٤- تنفي تعلم السلوك العدواني من خلال اضطراب الهرومات، أو أن السلوك العدواني يرجع في أساسه إلى عوامل بيولوجية.

ويلاحظ اهتمام باندورا بدراسة السلوك الشخصي في ظل السياق الاجتماعي وتركيزه على التفاعل الاجتماعي، ولذلك فإن تفسيره للسلوك العدواني والعنيف يركز على الخبرات الحياتية والتأثيرات الاجتماعية والتعلم بالملاحظة والتقليد والتأكيد على أهمية التعزيز الذاتي والاجتماعي.

ويبين عبدا (٢٠٠٥م، ٧٦) أن نظرية التعلم الاجتماعي في تفسير اكتساب السلوك العدواني تتميز عن غيرها من النظريات بميزتين أساسيتين، الأولى: أنها نظرية مصقولة ودقيقة في معالجتها، والثانية أنها متفائلة فيما يتعلق بإمكانية الوقاية من السلوك العدواني الصريح أو التحكم فيه وضبطه، فإذا كان العدوان شكلاً متعلماً من السلوك، فسيصبح عرضة للتعديل المباشر والتغيير، ولهذين السببين (الدقة والتفاؤل) نالت نظرية التعلم الاجتماعي شعبية وذيوعاً علمياً في السنوات الأخيرة بحيث يكون من الإنصاف الإشارة إلى أنها تُعد أكثر المناحي النظرية المقبولة لتفسير السلوك العدواني، إضافة لكونها تقدم أيضاً استراتيجيات عملية وإجرائية للتدخل الإرشادي أو العلاجي.

٤- الاتجاه الإنساني (الفينومونولوجي):

ينطلق الاتجاه الإنساني في نظرته للسلوك من منطلق الإيجابية والفعالية والأهمية والقيمة والمسؤولية والوعي وحرية الإرادة والتميز والنظرة الكلية للكيان النفسي والخبرات الإنسانية.

وتركز نظريات هذا الاتجاه على أهمية التنظيم الذاتي والإدراك الشخصي للذات وللآخرين وللأحادث والمواقف.

ويشير ثابت (٢٠٠٣م، ٤٧) "بأن نظريات هذا الاتجاه تهتم بدراسة الخبرة الذاتية من حيث إدراك الفرد لذاته وللأحداث والوقائع التي تقع له".

ويكشف فهمي (١٩٦٧م، ١٠٧) عن وجهة نظر هذا الاتجاه التي تؤكد على "أهمية تنظيم عوامل الشخصية داخل الفرد، سواء من ناحية كونها سبباً للسلوك أو كظواهر هامة في حد ذاتها. ويذهب الفينومينولوجيون إلى أن المحدد الهام للسلوك ليس هو موضوع المثير في حد ذاته، بل هو بدرجة أكبر فهم وإدراك الكائن الحي له، وبمعنى آخر: فإن الطريقة التي يدرك بها الشخص الأحاديث المحيطة به أو التي تقع له تحدد الكيفية التي يتصرف أو يعمل بها".

ويطلق لازاروس (١٩٩٣م، ٦٩) على هذا الاتجاه اسم الاتجاه الظاهراتي ويذهب إلى أن الأشياء الطبيعية ذاتها لا تحدد استجاباتنا، وإنما الذي يحددها هو الأبنية والعمليات الوسيطة داخل الفرد والتي تنقل هذه المثيرات، وإن إدراكنا للأشياء لا يتماثل بالضرورة مع الأشياء ذاتها، لأننا نحن نستجيب لتصورات الأشياء، بمعنى الأشياء على نحو ما تنقلها أجهزة إدراكنا كوسائط، وكذلك تفسيراتنا الذاتية لها، وبالتالي فإن أسباب أفعالنا يجب إعادة تكوينها من خلال استدلالات عن هذه الوسائط أو التصورات السيكولوجية للمثيرات الخارجية.

وينظر "روجرز" رائد نظرية الإرشاد المتمركز حول المسترشد للممارسات العنيفة والعدوان والانفعالات المندفعة المضادة للمجتمع باعتبارها ردود أفعال ناتجة عن إحباط دوافع الأمن والحب والانتماء، ولهذا فإن روجرز يرجع أسباب العنف والعدوان إلى عدم التطابق بين الذات والخبرة، مما يؤدي بالفرد إلى الخوف وممارسة السلوك الدفاعي.

ويذكر الشناوي (١٩٩٤م، ٢٧١) أن روجرز يؤكد بأن "الناس بطبيعتهم متعاونون، بناءون، ويمكن الوثوق بهم، وعندما يتحررون من الدفاعية فإن استجاباتهم تكون إيجابية ومتقدمة للأمام وبناءة، وحينئذ لا تكون هناك حاجة للانشغال بضبط دوافعهم العدوانية والمضادة للمجتمع لأنها سوف تُنظم ذاتياً محدثة توازناً للحاجات في مقابل بعضها البعض، فالحاجة إلى الحب والصداقة على سبيل المثال سوف تتوازى مع أي فعل عدواني".

ويرى القذافي (١٩٩٧م، ١٢٧) "أن روجرز مؤمناً بمبادئ (روسو) من أن الإنسان خير بطبعه، وبأنه يعرف ما يصلح له، وبمقدوره تعديل سلوكه بنفسه، وأن انحراف السلوك لا يحدث بسبب طبيعة العميل (المسترشد) السيئة أو ميله إلى الشر، وإنما بسبب وجـود عوائـق بيئيـة تعترض طريقه وتحول دون تحقيق أهدافه أو القيام بالسلوك المطلوب".

ويكشف عيد (٢٠٠٢م، ٢١٧) "ما أكده روجرز من أن الناس قد يرتكبون أفعالاً يعبرون بها عن مشاعرهم العدوانية الدفينة ودوافعهم الشاذة، وأفعالهم المناهضة للمجتمع، ولكنه مع ذلك أكد أن الناس في هذه اللحظات العدوانية لا يتصرفون بوحي من طبيعتهم الحقيقية، ولهـذا فـإن الأفراد الذين يعيشون حياة كاملة التوظيف ويمتلكن من الحرية ما يمكنهم من إشـباع طبيعـتهم الداخلية يثبتون أنهم إيجابيون وعقلاء ويمكن الاطمئنان إلى تعايشهم بانسجام مع أنفسـهم ومـع الآخرين".

ويتفق "ماسلو" مع روجرز في تفسير العنف والعدوان على أساس عدم إشباع الحاجـات النفسية وبخاصة الحاجة للأمن والانتماء الحب وتقدير وتحقيق الذات ويركزان على أن الإنسان يمتلك الإيجابية الخيرية والوعي وأن ما يفسد هذه الإيجابية ويعيـق النمـو السـوي الأنظمـة الاجتماعية والبيئية التي تقف عائقاً أمام تحقق وإشباع الحاجات الأساسية.

ويذكر عبدالرحمن (١٩٩٧م، ٤٣٣) "أن ماسلو يؤكد بأن حاجات البشر تكون ضـعيفة وغير فعالة، أنها تهمس ولا تصرخ، ومن السهل أن يحجب الهمس، ونتيجة لذلك فـإن البيئـة المرضية يمكن أن تقضي على طاقتنا الإيجابية بسرعة وتثير الكراهية والدمار بالإضـافة إلـى سلوك قهر الذات".

"ويرى ماسلو أن الطبيعة الإنسانية في جوهرها خير محض، وأن قوى الشر والتـدمير والعنف في الناس ما هي إلا نتيجة للإحباط أو تعطل الحاجات الأساسية وليس نتيجة شر فطري" (عبيد، ٢٠٠٢م، ٢٠٠٥م).

ويرى لازاروس (١٩٩٣م، ١١٩) بأن فكرة أن الإنسان يكمن بداخله دافع للنمـو وأنـه عندما يعطي الفرصة للتعبير عن أسمى صفات التفكير والإبداع والغيرية والإنسانية التي يقـدر على القيام بها فإنه سوف يحقق ذلك، وردت في مجموعة من النظريات إلا أن أفضل من عبـر عنها أصدق تعبير اثنان هما كارل روجرز وإبراهام ماسلو، حيث قدم ماسلو مفهوم التآزر الذي يصور فيه الصفة الاساسية للمجتمع الذي ينمي تحقيق الذات، فتحقيق الذات يتطلـب أن يعبـر الفرد عن هويته الشخصية دون أن يغترب بذلك عن مجتمعه، ويرى أن المجتمعات التي تتسـم بعدم العدوان تكون لها نظم اجتماعية يخدم فيها الفرد مصلحته الخاصة ومصلحة الجماعة نتيجة

القيام بنفس العمل وفي نفس الوقت. ويرجع عدم العدوان في هذه المجتمعات لا إلى أن النـاس غير أنانيين أو أنهم يضعون الالتزامات الاجتماعية فوق الرغبات الشخصية، بل إلى أن الأنظمة الاجتماعية تجعل هذين الأمرين شيئاً واحداً.

ويتفق "بيرلز"رائد الإرشاد الجشطلتي مع روجرزفي نظرتـه للعـدوان باعتبـاره أداة لمواجهة العوائق التي تقف أمام إشباع الحاجات.

ويوضح باترسون (١٩٩٠م، ٣٣٥) "بأن العدوان مفهوم هام في نظرية بيرلز المبكـرة والعدوان ليس غريزة ولا طاقة وإن كان وظيفة بيولوجية، أنه من وسائل الكائن الحي للتعامـل مع البيئة من أجل إشباع حاجاته ولمواجهة المقاومة لإشباع تلك الحاجات، إن وظيفتـه ليسـت التحطيم ولكن إزاحة المقاومة وترك الشيء سليماً بقدر المستطاع حتـى يكـون مـن الممكـن استخدامه في عملية الإشباع".

ويشير نجلة (٢٠٠٤م، ٤٩) إلى أن "بيرلز يرى أن العدوان يشبه عض أو قضم الطعام لإشباع الجوع، كما يرى أن استخدام الأسنان يعتبر أفضل تعبير بيولوجي عن العـدوان، وهـذا العدوان بالأسنان يخدم عدة أغراض، فهو يخلص الفرد من الهياج أو الثورة وينأى به عن عقاب ذاته بالتهجم والجوع، وفي نفس الوقت فإنه ينمي الذكاء، ويكون الفرد على وعي تام بأنه فعـل شيئاً جيداً لصحته".

ويذكر الزيود (١٩٩٨م، ٢٢٤) "أن بيرلز يرى في العدوان محاولة لتغلب الكائن الحـي على العوائق التي تمنع من عملية إشباع الحاجات ويعرف العدوان بأنه عملية لا شعورية لحماية الذات وهي ديناميكية، وقد تكون حسية كما في جلد في بعـض الحيوانـات أو تكـون حركيـة كالهرب عند مواجهة موقف مهدد للفرد".

ويذهب "رولوماي" الوجودي إلى ما ذهب إليه أصحاب هذا التوجه فـي التأكيـد علـى تحقيق الذات وتأكيدها وأهمية الإحساس بالمسئولية والشعور بالأهمية والأمن والتقدير والحضور الوجودي، وينظر ماي للعنف والعدوان بأنه تعبير عن إحساس الإنسان بالضعف والعجز وغياب أو ضعف الحضور الوجودي.

ويبين عبدالرحمن (١٩٩٧م، ٤٦٩) ما أشار إليه ماي مـن أن جـذور العصـاب فـي الإنسان المعاصر هو عدم إحساسه بالمسئولية وعدم قدرته على تشكيل إرادتـه واتخـاذ قـرار يخصه، ولذلك فإن الإنسان الذي يوتره الإحساس المؤلم بالعجز عن اتخاذ قرار والسعي لتحقيقه في الغالب سوف يتصرف بعنف وقسوة مع الآخرين في محاولة من جانبه لإثبات أنه مازالـت لديه القدرة على التأثير على الآخرين بشكل فعال. فكل إنسان لديه حاجة للشعور بأهميته وإذا لم

نجعل ذلك ممكناً أو حتى محتملاً في مجتمعنا فإنه سوف يحققها من خلال ممارسات مدمرة، فالإنسان لا يستطيع تحمل إحساسه المتزايد بالعجز وهو أمام ذلك لن يقف مكتوف الأيدي، ويرى ماي بأن نتائج الرعاية المجتمعية المزيفة تؤدي إلى مزيد من العجز والاغتراب الزائد اللذان يظهران في شكل نزعة تدميرية ضد الذات والآخرين.

ويصنف "رولوماي" العدوان على النحو التالي:

١- العدوان التخريبي: وهو التحرك نحو الآخر بهدف سلب القوة منه من أجل حماية ذاته أو زيادة قوته، أو بغرض توقيع الأذى والألم على الآخرين، وينقسم العدوان التخريبي إلى:

أ- عدوان موجه إلى الخارج.

ب- عدوان موجه ضد الذات.

٢- العدوان البنّاء: ويعني اختراق الحواجز من أجل إنشاء علاقة مع الآخر وليس رغبة في الأذى، بل بقصد التغلغل داخل وعي الآخر من أجل صد القوى التي تهدد سلامة الفرد وتحقيق ذاتيته وأفكاره في بيئات معادية.

٥- اتجاه السمات والعوامل:

تذهب نظريات هذا الاتجاه إلى النظر للعنف والعدوان كسمة من سمات الشخصية، وتهتم هذه النظريات بالتحليل العاملي لسمات الشخصية والتي تمثل مفاهيم استعدادية، أو خصائص وصفات ثابتة نسبياً تحدد كيفية استجابات الأفراد ونوعية أفعالهم.

ومن أبرز علماء هذا الاتجاه "جوردن ألبورت" و"ريموند كاتل" و"جليفورد" و"إيزنك".

ويفسر هذا الاتجاه العنف والعدوان بأنه من سمات الشخصية مما يشير إلى أنه استعداد يوجد لدى الأفراد جميعاً ولكن بدرجات متفاوتة فالبعض يوجد لديهم بدرجة عالية والبعض بدرجات متوسطة والبعض بدرجات قليلة.

وينقل مرسي (١٩٨٦م، ٦٩) "ما أشار إليه جيلفورد من أن سمة العداوة من سمات الشخصية ذات البعدين، يمتد من بعد العداوة إلى بعد الصداقة، ويصف الشخص صاحب العداوة بأنه عنيد، يقاوم التوجيه ويضايقه تلقي الأوامر، ويستخف بالناس ويعتقد أنهم أغبياء، ويغضب بسرعة، ويرتاب في الناس، ويكره كل شخص في مركز السلطة، ويحقد على كل من يعارض أو ينتقده".

ويؤكد السيد (١٩٨٠م، ١٨٣) "أن اتجاه التحليل العاملي لسمات الشخصية من أهم الاتجاهات العلمية في تفسير السلوك العدواني، ومن أكبر دعاة هذا الاتجاه إيزنك في بحثه الذي نشره سنة ١٩٧٧م، والذي انتهى به إلى أن العدوان يمثل القطب الموجب في عامل ثنائي

القطبية، شأنه في ذلك شأن بقية عوامل السمات الانفعالية للشخصية، وأن القطب السالب في هذا العامل يتمثل في اللاعدوان أو في الحياء والخجل وأن بين القطبين مدارج مـن العـدوان إلـى اللاعدوان تصلح لقياس درجة العدوانية عند مختلف الأفراد".

ويشير فايد (١٩٩٦م، ١٤٩) إلى أن إيزنك يؤكد على ما يسمى بالشخصـية العدوانيـة مستخدماً المنهج العلمي ومنهج التحليل العاملي ومقدماً مجموعة من البراهين والحقائق العلميـة لصحة نظريته منها:

أ- أن جميع الأفراد يولادون بأجهزة عصبية مختلفة، فمنهم من هو سـهل الاسـتثارة، ومنهم من هو صعب الاستثارة.

ب- بعض الشخصيات سهلة الاستثارة تصبح مضطربة، وهذا الشخص المضطرب لديه استعداد يسهل أن يكون عدوانياً أو مجرماً، وتتميز شخصيته بالعدوانية عـن بـاقي الشخصيات، ومن هنا يظهر ما يسمى بالشخصية العدوانية.

كما اعتمد إيزنك على ملاحظة السلوك بجانب الأساس العلمي ومنهج تحليل العوامـل، ويؤمن بأهمية العوامل البيئية، لكنه حاول تفسير اختلاف سلوك الأطفال في بيئات غير سـوية، حيث يصبح بعضهم عدوانيين وبعضهم غير عدوانيين، وأرجع ذلك إلى وجود اختلافـات فـي الأجهزة العصبية للأطفال وبالتالي اختلافات في الشخصيات.

وتنمو سمة العداوة في الطفولة والمراهقة من التفاعل بين عوامـل فطريـة وعوامـل مكتسبة، وإن كان معظم الباحثين في هذا الاتجاه متفقون على أن دور العوامل البيئية المكتسـبة أكبر من دور العوامل الفطرية، وتعني سمة العداوة احتمالية ظهـور العـدوان فـي المواقـف المختلفة، فأصحاب سمة العدوان المنخفضة لا يغضبون ولا يثورون بسرعة ولا يعتـدون إلا إذا وجدت مثيرات حقيقة للعدوان، أما أصحاب سمة العداوة المرتفعة فإن قابليتهم للغضـب أكبـر، ويمكن استثارتهم بسهولة ويعتدون على أنفسهم وعلى الآخرين دون وجود مبرر حقيقي لـذلك، كما أنهم يحرضون غيرهم على العدوان ويظهرون سعادتهم بذلك ولا يتحملون الإحباط ويعتدون على مصدر إحباطهم وإذا لم يتمكنوا وجهوا عدوانيتهم على أشخاص آخرين وقد ينتقمون مـن المجتمع كله. (مرسي، ١٩٨٦م، ٧٠).

وتعد سمة العدوانية من سمات الشخصية لدى "كاتل" الذي توصل إلى تحديد ستة عشـر عاملاً أولياً للشخصية منها العامل الرابع الذي أطلق عليه عامل السيطرة ويتصف الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا العامل بأنهم عدوانيين، مسيطرون، منافسون وعنيـدون وأنهم أكثر توكيداً لأنفسهم وذواتهم في حين أن الدرجات المنخفضة على هذا العامل تشير إلـى

الخضوع وسهولة الانقياد والطاعة والعزلة. (عبدالخالق، ١٩٩٧م، ٤٦٠؛ عبدالرحمن، ١٩٩٧م، ٤٩٨).

ويلخص مرسي (١٩٨٦م، ٧١) تفسير ظهور العدوان وفقاً لهذا الاتجاه في ضوء محصلة التفاعل بين كل أو بعض العوامل التالية:

١- استعداد الشخص للعدوان (مستوى سمة العدوان).
٢- خصائص الموقف (مثيرات العدوان الخارجية).
٣- تفسير الشخص للموقف (إثارة الغضب، الرغبة في الانتقام، الرغبة في الحصول على مكاسب).
٤- قدرة الشخص على العدوان (القوة الجسمية، امتلاك الأدوات، كفاءة الأساليب، ذكاء التنفيذ).
٥- تقويمه لقدرة الضحية على المقاومة ودفع العدوان (ضعف الضحية).
٦- موقف المجتمع من العدوان (الخوف من المعتدي وضعف السلطة الاجتماعية).

٦- الاتجاه المعرفي:

تربط نظريات الاتجاه المعرفي بين العمليات المعرفية والعنف والسلوك العدواني فالعنف في ضوء النظريات المعرفية محصلة لإدراكات مشوهة وتفكير غير منطقي واضطراب في العمليات المعرفية وخلل في البناء المعرفي.

ويذكر العقاد (٢٠٠١م، ١٢١) بأن ألبرت إليس ميز بين العدوان السوي وغير السوي مؤكداً على أهمية المكونات المعرفية للعدوان، وحدد عدداً من الأفكار غير المنطقية وغير العقلانية التي يمكن أن تؤدي إلى اضطراب الجانب الفكري والنفسي بالزراعة المختلفة وإلى العدوان وسوء التوافق الاجتماعي فالاضطراب الانفعالي كما يؤكد إليس يرتبط أساساً باعتناق الفرد لبعض الأفكار التي تخلو من المنطق والعقلانية، ويستمر الاضطراب الانفعالي باستمرار تبني الفرد لهذه الأفكار. وهناك بعض الأفكار غير العقلانية التي حددها إليس والتي تدعم العدوان مثل "لابد من عقاب هذا وذاك ولابد من الانتقام الحاسم ممن يكيدون بي" و"بعض الناس أشرار وعلى درجة عالية من الخسة والنذالة وهم لذلك يستحقون العقاب والتوبيخ" كما حدد إليس أربعة معتقدات داعمة للعدوان الأول شرعية العدوان والثاني أن العدوان يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السالبة والثالث أن الضحايا يستحقون العدوان والرابع أن الضحايا لا يتألمون كثيراً.

ويشير الشربيني (٢٠٠٥م، ٥٣٢) إلى "أن رائد الأفكار اللاعقلانية ألبرت إليس سعى

إلى توضيح العلاقة بين أفكار الفرد وسلوكه وتصرفاته، وانتهى إلى ما أطلق عليه النسق الفكري أو نظام الأفكار ويشير هذا المفهوم إلى ما يبناه الأفراد من وجهات نظر وأفكار ومعتقدات عن أنفسهم وعن الآخرين، وعما يحدث حولهم. والإنسان من وجهة نظر إليس إما أن يكون عقلانياً ومنطقياً في تفكيره، أو لا عقلانياً وغير منطقي في تفكيره، وهذا التفكير اللاعقلاني واللامنطقي يولد عدداً من عناصر سوء التوافق مثل الغضب ولوم الذات وعدم القدرة على تحمل الإحباط".

وقدم "بيك" نظرية متكاملة يفسر على أساسها حدوث الاضطرابات الانفعالية في ضوء المعتقدات أو الآراء السلبية التي يحملها الفرد عن الذات والعالم والمستقبل، ويرى بيك أن الموقف تستمد دلالتها ومعناها من خلال ما تعتقده بشأنها ومن خلال قدراتنا على مواجهتها، ويؤكد بيك بأن المعنى الذي يضفيه الفرد على الأحداث وطريقة تفكيره وإدراكه وتفسيره لمعنى الحدث يؤثر على انفعال الفرد وسلوكه وتفسيره لتلك الأحداث ولذلك فإن ردود الأفعال ليست استجابة مباشرة وتلقائية للمثير الخارجي وإنما يرجي تحليلها وتفسيرها من خلال النظام المعرفي (العقلي) الداخلي الذي يشمل على ثلاث مستويات من المعرفة يبدأ بالأفكار الأتوماتيكية ثم يكفية وأسلوب تفاعل الفرد مع المثير ثم المعتقدات والافتراضات التي تؤثر في ما يعتني به الفرد في تأويله للأحداث وهذا المستوى الثالث الذي يشكل الهيكل الأساسي الذي يستخدمه الفرد للإدراك والفهم والتفكير والتذكر. (عوض، ٢٠٠١م، ٥٤).

وتتفق رؤية "ميكينبوم" مع ما أشار إليه "إليس" و"بيك" من أن المشكلات محصلة لإدراكات مشوهة وتفكير غير منطقي، وأن ما يفكر به الفرد وما يحدث به نفسه وما يتبناه من اتجاهات وما يمتلكه من إرادة وقيم تحدد نوعية سلوكه في إشارة واضحة إلى الارتباط والتأثير بين الجانب العقلي المعرفي والجانب الانفعالي والاجتماعي والسلوك الخارجي للفرد. وهو ما يشير إلى أن الفرد عندما يسلك سلوكاً معيناً فإنه يفكر وينفعل في نفس الوقت، وعندما يفكر فإنه ينفعل ويسلك، وعندما ينفعل فإنه يفكر ويسلك أيضاً، إلا أن ما يركز عليه الاتجاه المعرفي هو نوعية التفكير، فالتفكير وفقاً للاتجاه المعرفي مسئولاً عن المحصلة النهائية السلوكية، وتعديل السلوك يقتضي التعامل مع المعتقدات والأفكار والمشاعر.

ويوضح العزة وعبدالهادي (١٩٩٩م، ١٥١) "أن ميكينبوم انطلق من الفرضية التي تقول بأن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تلعب دوراً في تحديد السلوكيات التي سيقومون بها وأن السلوك يتأثر بنشاطات عديدة يقوم بها الأفراد تُعمم بواسطة الأبنية المعرفية المختلفة وأن الحديث الداخلي يخلق الدافعية عند الفرد ويساعده على تصنيف مهاراته وتوجيه تفكيره للقيام بالمهارة المطلوبة، ويرى ميكينبوم بأن البناء المعرفي يحدد طبيعة الحوار الداخلي والحوار

الداخلي هذا يغير في البناء المعرفي بطريقة يسميها ميكينبوم بالدائرة الخيرة".

وجاء "ريمي" في نظريته الإرشادية المعرفية التي يطلق عليها فرص القصور الخاطئ ليؤكد على ما ذهب إليه إليس وبيك من أن المشكلات والاضطرابات هي نتيجة للمعتقدات والأفكار والتصورات الخاطئة ويوضح الشناوي (١٩٩٤م، ١٧٤) "أن ريمي يعترف بأن المشاعر والاتجاهات والانفعالات لها نتائج معرفية، ولكنه لا يمضي أكثر في هذا الخط الفكري وإنما يركز كما فعل إليس وبيك على الأسباب المعرفية للانفعالات ويقول أن الوجدان محكوم بشكل بكير بالجوانب المعرفية والتي تولد الاستثارة الانفعالية وأن الجوانب المعرفية تحكم الانفعالات والمشاعر، وذكر ريمي أنه يختار أن يركز على الجوانب المعرفية لأنها يمكن ملاحظتها بسهولة أكبر من الوجدان والمشاعر".

ويورد العقاد (٢٠٠١م، ١١٨) نظرية بركوفيتش التي توضح العلاقة الارتباطية بين الانفعالات السلبية والمشاعر والأفكار المرتبطة بالغضب والميول العدوانية، وتُسلم هذه النظرية بأن الأفكار والمعتقدات تتدخل بشكل فعال في ظهور المشاعر والانفعالات، فالأفكار هي المحددات الضرورية لردود الأفعال، ووفقاً لهذه النظرية فإن الانتباه إلى المشاعر والانفعالات السلبية للفرد يؤدي إلى تعديل وتنظيم التأثيرات الظاهرة للانفعال السلبي نظراً لكون الانفعالات السلبية تؤدي إلى تنشيط الأفكار والذكريات وردود الأفعال الحركية والتعبيرية المرتبطة بالغضب والعدوان، كما أن التفكير اللاحق للانفعال الذي يتضمن التقسيم يعمل على أن يقوي أو يقمع أو يثري أو يفرق بين ردود الأفعال المختلفة.

وقدم "كريك ودوج" نظرية لمعالجة المعلومات المعرفية الاجتماعية عن العدوان تتكون من عدة خطوات أو عمليات معرفية تعتمد كل منها على الخطوة السابقة لتكون العلاقة بين مكونات وخطوات معالجة المعلومات في هذا النموذج علاقة تفاعلية ويقدم هذا النموذج على فكره أن أنماط معالجة المعلومات تسهم في حدوث السلوك العدواني. فالمعالجة السوية للمعلومات تؤدي إلى السلوك المقبول اجتماعياً في حين أن القصور أو النقص في المعالجة المعرفية أو المعالجة المحرفة للمعلومات تؤدي إلى السلوك المنحرف والعدوان، ويحدد كريك ودودج خطوات المعالجة المعرفية في الخطوات التالية:

١- مرحلة ترميز وتشفير المثيرات المستقبلة فالفرد الذي يكون منتبهاً للمثيرات العدائية سوف يستجيب للمواقف الاجتماعية بعدوانية.

٢- مرحلة تفسير المثيرات في ضوء الخبرات والإعزاءات السببية والمقاصد والنوايا والتوقعات الاجتماعية.

٣- مرحلة تحديد الأهداف داخل الموقف الاجتماعي واختيار الأهداف والنتائج المرغوبة للمواقف.

٤- استدعاء الاستجابة الملائمة للموقف الاجتماعي لتحقيق الأهداف.

٥- تقييم الاستجابات واختيار الأنسب منها والتي تتناسب مع معتقداتهم والنتائج المرغوبة.

٦- مرحلة تفعيل الاستجابة الملائمة.

وفي ضوء هذه النظرية فإن الفرد الذي يكون لديه نقص في المهارات المطلوبة لتفعيل الاستجابات الإيجابية يلجأ إلى العنف والعدوان كاستجابات بديلة.

ووفقاً لهذا النموذج فإن الأفراد العدوانيين يظهرون تحريفات وتشويهات مستمرة في حل المشكلات الاجتماعية ومعالجة المعلومات في كل خطوة فهم يسيئون تفسير المعلومات ولديهم إعزاءات عدائية ويختارون أهداف عقابية ولديهم استجابات عدوانية يظهرونها ويفعلونها في المواقف، مما يعني يشير إلى أنهم يميلون إلى تشفير وترميز المثيرات بطريقة خاطئة يبنى عليها تفسيراً خاطئ ويعزون السلوك للنوايا والمقاصد العدوانية لدى الآخرين ويتولد عنها الاستجابة بطريقة عدوانية. (حسين، ٢٠٠٧م، ٢٢٧).

ويصنف بطرس (٢٠٠٨م، ٢٤٦) نظرية العدوان الانفعالي ونظرية العدوان الإبداعي لباخ ضمن نظرية الاتجاه المعرفي، وترى نظرية العدوان الانفعالي أن ممارسة العدوان يكون للاستمتاع بإيذاء الآخرين ووسيلة تُعبر عن إثبات قوتهم ورجولتهم وتكسبهم مكانة اجتماعية. فالأشخاص العدوانيين يريدون أن يثبتوا لأنفسهم وللآخرين أنهم أقوياء ولابد أن يحظوا بالأهمية والانتباه، وقد أكدت الدراسات التي أجريت على المراهقين الجانحين بأن ممارستهم العنيفة ومهاجمتهم للآخرين تكون من أجل المتعة التي يحصلون عليها من إيذاء الآخرين وتحقيق الإحساس بالقوة والضبط والسيطرة.

أما نظرية العدوان الإبداعي لباخ فهي نظام معالجة نفسية وطريقة تعليم ذاتي مصمم لتحسين مهارات الأفراد جذرياً للحفاظ على العلاقات الاجتماعية السوية، وتُعد نظرية هامة وابتكارية وذات فعالية في إكساب الأفراد طرق التعامل مع العلاقات الإنسانية المضطربة.

فالعدوان الإبداعي شكل من أشكال المعالجة يؤدي إلى تفسير المشاعر والاتجاهات والأعمال العدوانية الصريحة والمستترة بطرق إعادة التدريب المباشر، وأساليب العدوان المبدع يقدم تمارين تدريبية تقلل من التأثيرات المؤذية من العدوان وتعمل على رفع التأثيرات البناءة إلى الحد الأقصى.

وتركز هذه النظرية على الانتفاع بالطاقة العدوانية وتوجيهها، فمن المسلم به أن العدوان الإنساني سواء كان فطرياً أم مكتسباً يثار بسهولة وبمجرد إثارته فإن صيغ التعبير عنه وتوجيهه

هي الطرق التي تتحكم بفاعلية في تخفيض العداء السلبي وترفع إلى الحد الأقصى في الصيغ البناءة التي تؤدي للنمو.

ويمكن تعلم تدريبات التأثير ذاتياً كما في أسلوب لعب الدمى التنفيس الذي يستطيع من خلاله الأطفال الصغار وحتى الأسوياء منهم أن يعبروا ببهجة عن غضبهم الشديد والذي كان متراكماً بصورة مستترة.

ويعمل التنفيس عن العدوان كما في تشجيع المواجهة الصريحة والواضحة والناقدة على انخفاض التوتر بين الأفراد ويزيد من عواطفهم الإيجابية تجاه بعضهم البعض ويتضمن العدوان الإبداعي الفهم الكامل لكل من المستويات الظاهرة والمستترة للعدوان كما يسهم في الوقاية من سوء إدارة وتدبر العدوان المدمر.

٧- **الاتجاه التكاملي:**

من الاتجاهات الحديثة التي تنظر للسلوك الإنساني نظرة كلية وشاملة لجميع مظاهره وجوانبه وأبعاده، كما تنظر له في ضوء ارتباط وتفاعل هذه المظاهر والأبعاد وتأثير التنظيم المعرفي الذاتي والعلاقات والتفاعلات المتبادلة لكل من السياق النفسي والاجتماعي.

وتؤكد النظرة التكاملية في دراسة سيكولوجية العنف والعدوان على الاهتمام بكل التفسيرات التي قُدمت لدراسة هذه الظاهرة والاستفادة من كل إضافة جادة وهي بذلك تمتلك من المرونة والشمول والعلمية الناضجة ما يؤهلها لمواجهة وفهم تعدد وتعقد المنظومة السببية للعنف والعدوان، ومنظومة الممارسة العنيفة بأشكالها وصورها ومستوياتها، وتقديم الاستراتيجيات الإرشادية الفعالة.

فالنظرة التكاملية ترى العنف ظاهرة إنسانية واجتماعية ذات أبعاد متعددة ومتداخلة في نفس الوقت وهي بذلك ترفض النظرة الأحادية أو التفسير الأحادي الذي ينظر للعنف من زاوية واحدة ذلك أن هذا التفسير لا يتفق مع تعدد وتشابك العوامل المتعددة والمسببة للعنف ومع تعدد أشكال وصور العنف وكذلك مع اختلاف وتعدد نوعية الممارسة الفردية والجماعية للعنف وبالتالي فإن الاعتماد على التفسير الأحادي ومحاولة الترويج له بحثياً ونظرياً هو نوعاً من أنواع التعصب العلمي الذي يربك التقدم العلمي وتكون نتائجه مشوهة مما قد يترتب عليه مزيداً من الفوضى الإنسانية والعبث ومزيداً من العنف.

كما أن النظرة التكاملية تؤمن بضرورة تكاتف التخصصات المختلفة وتنظر إلى إسهامات ودراسات هذه التخصصات نظرة إيجابية يتم الاستفادة من نتائجها لتدعيم الفهم الناضج لهذه الظاهرة التي يعد الإنسان محور اهتمامها ولذلك فإن كل التخصصات يمكن أن يكون لها

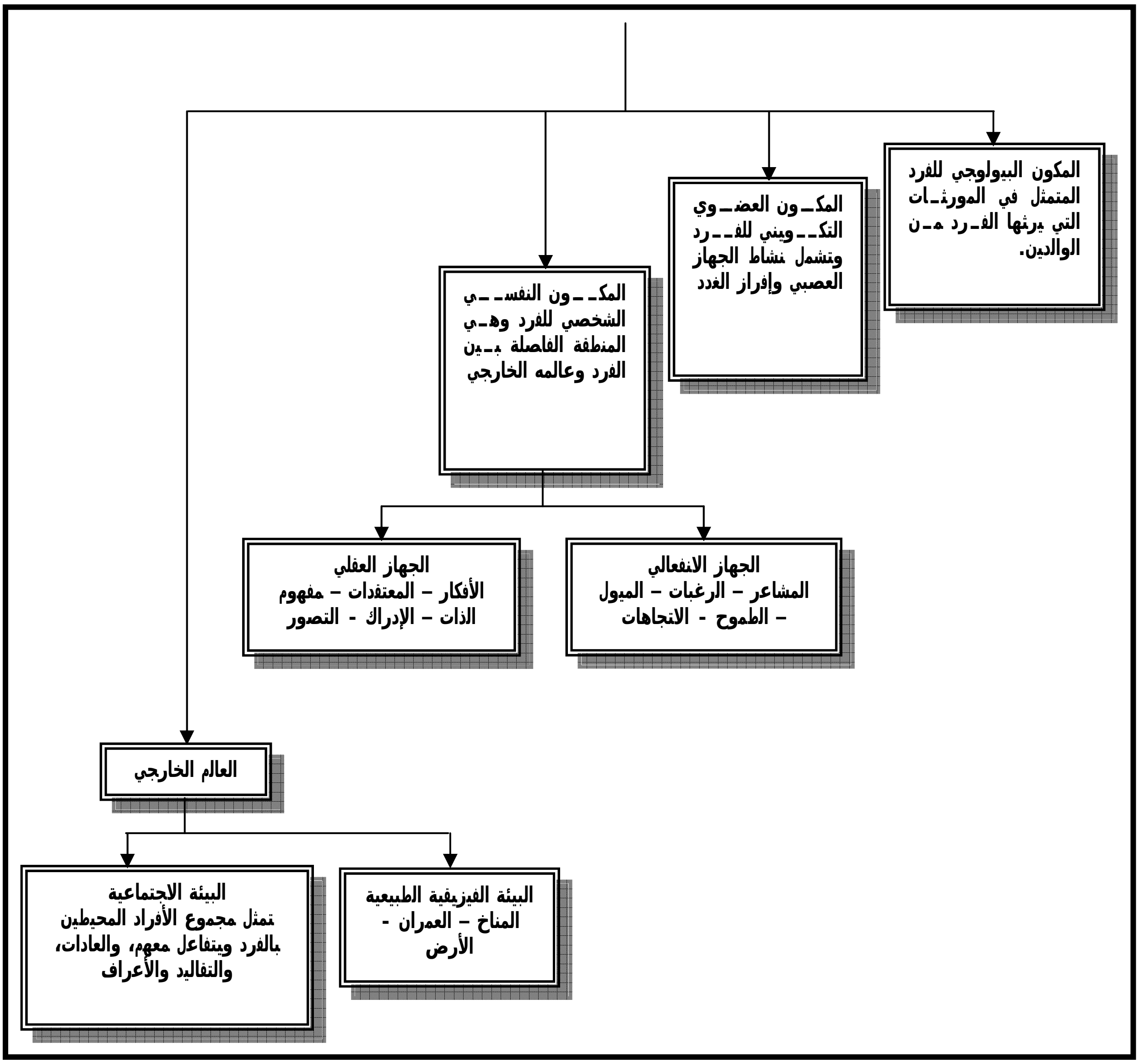
تأثيراً إيجابياً في هذا الجانب إضافة لكل المدارس والاتجاهات الفكرية.

وتشير العديد من الدراسات والمؤلفات العلمية إلى أهمية التفسيرات التكاملية للعنف وتتفق على ضرورة الاعتماد على هذه التفسيرات (عمرو، ١٩٩٨م؛ حجازي، ٢٠٠٠م؛ حمزة، ٢٠٠١م؛ ثابت، ٢٠٠٣م؛ منصور والشربيني، ٢٠٠٣م؛ عبدا ، ٢٠٠٥م؛ شقير، ٢٠٠٥م؛ الغرباوي، ٢٠٠٦م).

وتقدم شقير (٢٠٠٥م، ٣٠) تفسيراً لظاهرة العنف ضمن إطار الاتجاه التكاملي تركز فيه على إيضاح تفاعل عناصر العنف أطلقت عليه اسم عناصر دائرة العنف كما في الشكل التالي:

شكل (٧)

نموذج تفاعل عناصر دائرة العنف



ويعرض منصور والشربيني (٢٠٠٣م، ١١١) ما توصل إليه "هورتون" و"لزلـي" مـن دراسات عملت على تفسير وتغيير أنماط السلوك العدواني والمنحرف متبنية للاتجاه التكاملي في نظرتها للشخصية باعتبارها بناء متكاملاً من كيان جسمي ونفسي واجتمـاعي وثقـافي تتفاعـل وحداتها مع بعضها البعض. وتقوم هذه الإسهامات التكاملية على تفسـير الممارسـات العنيفـة والعدوانية اعتماداً على ثلاثة مداخل رئيسية:

المدخل الأول المتعلق بالانحراف الشخصي والذي يفسر تعرض بعض الناس للانحراف دون غيرهم.

المدخل الثاني المتعلق بصراع القيم والذي يفسر ضروب وأشكال التبرير التي يصطنعها البعض للخروج عن المعايير والقواعد التقليدية المعمول بها في المجتمع وفق طبيعـة المواقـف والقيم المتغيرة في المجتمع.

المدخل الثالث المتعلق بالتفكك الاجتماعي والذي يكشف أساس البناء الانحرافي باعتباره يرتبط بالتغير الاجتماعي وما يؤدي إليه من تفكك في بناء المجتمع والثقافة خاصة إذا كان معدل التغير سريعاً وعند غياب القيم الدينية التي تتحكم بدرجة كبيرة في سلوك الأفراد.

والنظرة التكاملية كما يرى الباحث تعمل على توفير الأجواء الصحية العلمية المناسـبة للمتخصصين والباحثين لدفع عجلة التقدم العلمي للأمام نظراً لكونها تقبل كل إسهام وكل رؤيـة علمية وتخضعها للدراسة وتستفيد من جوانب الثراء فيها وتترك جوانب القصور فيها للبـاحثين الذين يكون هذا القصور دافعاً لهم ومحركاً لطاقاتهم لتقديم محـاولات أكثـر نضـجاً وأقـرب للموضوعية.

كما تساهم في إذابة جليد التعصب والتمسك بنظرية واحدة واتجاه واحد الذي ساد لفترات طويلة وبخاصة بين المدارس والاتجاهات النفسية الرئيسية وهي بذلك تؤدي إلى "وحدة وتكامـل الدراسات النفسية".

وبالتالي فإن النظرة التكاملية بمثابة "الفهم النفسي المتكامل" لهذه الظاهرة، لاسـيما وأن هذا الفهم قد اعتمد على كل التفسيرات السابقة التي ينطوي كل منها على جانب مـن الأهميـة نظراً لكون كل نظرية قد كشفت الغطاء عن جزء أو بعد أو جانب أو زاوية ولم تغطـي بقيـة الجوانب ولذلك فإن الاستفادة منها جميعاً مطلباً نفسياً واجتماعياً ومنهجياً للوصول إلـى الفهـم الناضج والمتكامل.

أشكال ومظاهر العنف لدى المراهقين:

يرتبط شكل العنف ودرجته بالعمر الزمني، فمظاهر العنف لدى المراهق تختلف كماً ونوعاً عن مظاهر العنف لدى الطفل الراشد، كما أن البيئة الاجتماعية والثقافية والتعليمية والجغرافية تشكل عاملاً مهماً في اختلاف وتباين شكل العنف ومظهره، ويرى زهران (١٩٩٨م، ١٤) بأن "العنف قد يتخذ شكلاً معنوياً على المستوى اللفظي مثل التهديد، أو مادياً كالضرب والتدمير والحرق والقتل والاغتصاب، وقد يكون دفاعياً أو هجومياً أو عدوانياً ورغبة في العدوان في حد ذاته، وربما يوجه داخلياً نحو الذات، إلا أن معظمه خارجياً وربما يأخذ شكلاً اجتماعياً مثل الشغب والتخريب، وأحياناً يأخذ شكلاً دينياً كالتعصب والتطرف، أو شكلاً سياسياً مثل الإخلال بالنظام والإرهاب".

وأشارت نتائج دراسة أبو النصر (٢٠٠٠م، ٢٣٥) إلى أن مظاهر العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية تتمثل في اعتداء الطلاب على بعضهم البعض، واعتداء الطلاب على المدرسين والهيئة الإدارية، وتحطيم أثاث المدرسة والتعدي على ممتلكات الزملاء".

ويصف سعيد (٢٠٠٥م، ٤) أشكال ومظاهر العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية بأنها تظهر "في صورة اعتداء الطلبة على زملائهم أو تحطيم أثاث المدرسة أو الاعتداء على المدرسين وأعضاء الهيئة الإدارية بالمدرسة أو الانضمام إلى بعض التنظيمات المنحرفة أو حالات الغش الجماعي".

ويؤكد السيسي ومحمد (١٩٩٨م، ٣٩) على أن "مظاهر العنف لدى الشباب كما أشار إليها علماء النفس تتمثل في الرفض والتمرد وممارسة الاحتجاج على سلطة الوالدين والخروج على النظام المألوف".

وتطلق أبلو (١٩٩٧م، ٤٩٧) على العنف المدرسي مصطلح "بذور العنف" وتحدد أشكال العنف في النظام التعليمي بما يلي:

أ- ذلك الذي يحدث في المجتمع ككل، أي القتل، التهديدات أو خطابات التهديد.

ب- السلوك العدواني الذي يهدف إلى تهديد شخص آخر، سواء جسدياً أو نفسياً أو أخلاقياً.

ج- مواقف عدم التسامح والتمييز أو عدم احترام الآخرين.

د- عدم وجود أنظمة أو آليات للحد من حالة الغضب واليأس وعدم المسايرة والإحباط والصراع.

ويرى زيدان (١٩٨٣م، ١٧٩) "أن مظاهر عنف وعدوان المراهقين المدرسي يتمثل في التهريج في الفصل، والاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم والعناد والتحدي، وعدم الانتظام في الدراسة، ومقاطعة المعلم أثناء الشرح، واستعمال الألفاظ البذيئة".

وفي دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية توصل الجندي (١٩٩٩م، ٢٩٩) إلى أبرز مظاهر وأشكال وصور العنف المتعددة والمتنوعة، تلك المتمثلة في تدمير أثاث المدارس، وزجاج النوافذ، وإحراق أوراق مكتب شؤون الطلاب والخاصة بغياب وسلوك التلاميذ، بالإضافة إلى اعتداءات التلاميذ على بعضهم البعض، وممارسة التدخين، وارتكاب الانحرافات الجنسية التي قد تصل إلى حد الاغتصاب الجنسي خارج المدرسة، واختطاف الفتيات، وذلك باستخدام بطاريات الليزر التي تسبب العمى المؤقت، وكذا جرح زملائهم بشفرة الحلاقة التي يحملونها في سقف الفم، وضرب المعلمين بالحجارة، وضرب زملائهم بالمطاوي، وإلقاء ماء النار على الأفراد الآخرين، وكذلك استخدام المقابض الحديدية والجنازير والسيوف، وإحداث الشغب والفوضى داخل المدارس والفصول، كما تبين أن معظم هؤلاء التلاميذ يتعاطون المخدرات ووقوع بعضهم في الزواج العرفي.

ويلاحظ الباحث من خلال إطلاعه على الكثير من المؤلفات والدراسات عدم وجود تصنيف واضح ومحدد يمكن على أساسه تنظيم المعرفة في هذا المجال حتى إن بعض المؤلفات أوردت أكثر من ٢٠ شكلاً ومظهراً للعنف فيه من الخلط والتكرار ما يمكن تجاوزه بالتنظيم المعرفي.

لذا رأى الباحث أن يقدم التصنيف التالي لمظاهر العنف والذي يمكن من خلاله – كما يرى الباحث– زيادة الفهم والتنظيم وسهولة الاستيعاب:

أ- مظاهر وأشكال العنف الرئيسية:

١- العنف نحو الذات.

٢- العنف نحو الآخرين.

٣- العنف نحو الممتلكات.

ب- أساليب وطرق التعبير عن العنف:

١- العنف البدني (جسمي حركي).

٢- العنف اللفظي (لغوي).

٣- العنف النفسي (مشاعري عاطفي).

ج- العنف من حيث مصدره وجهة وقوعه:

١- العنف الفردي.

٢- العنف الجماعي.

د- العنف من حيث كيفية تنفيذه:

١- العنف المباشر.

٢- العنف غير المباشر.

هـ- العنف من حيث مجال حدوثه أو تأثيره:

١- أسري.

٢- مدرسي.

٣- سياسي.

٤- اجتماعي.

٥- فكري.

٦- إعلامي.

و- العنف من حيث ارتباطه بالمظاهر النمائية:

١- العنف الجسمي.

٢- العنف الحركي.

٣- العنف الجنسي.

٤- العنف الانفعالي.

٥- العنف الاجتماعي.

٦- العنف العقلي.

٧- العنف اللغوي.

وهذا التصنيف الأخير الفقرة (و) يرى الباحث أنه يمثل مظاهر العنف التي توجه للمراهقين، فإذا كانت الفقرات من (أ) وحتى (د) هي مظاهر العنف الصادرة من المراهقين فإن الفقرة (هـ) يمكن أن تكون صادرة من المراهقين، ولكنها تمثل بشكل واضح مظاهر العنف الصادرة نحوهم.

أسباب ودوافع ممارسة المراهقين للعنف:

تقتضي النظرة العلمية لظاهرة العنف الإطلاع على كل الإسهامات العلمية التي قُدمت في هذا الإطار، والنظر إليها نظرة شمولية متكاملة، لاسيما وأن هذه الظاهرة كانت ومازالت محور اهتمام البحث في الكثير من العلوم، كما أنها قد حظيت بالكثير من الرؤى والتصورات التي قدمت تفسيرات متعددة لأسباب ودوافع الممارسات العنيفة، وكل إسهام جاء ليضيف جديد ويستثير الاهتمامات لإضافة الجديد، فالتفسيرات البيولوجية الفسيولوجية التي ربطت أسباب العنف بالسياق العنصري والتكويني جاءت فأثرت وساهمت في بروز التفسيرات الاجتماعية والنفسية التي ربطت بين أسباب العنف والسياق النفسي والاجتماعي للإنسان، وانطلاقاً من ذلك فإن النظرة العلمية تقتضي أن ننظر للعنف نظرة شاملة ومتكاملة تتداخل وتؤثر في حدوثه العوامل البيولوجية والفسيولوجية والاجتماعية والنفسية، وهذه النظرة التكاملية تقتضي أن نتعامل معه إرشادياً باتجاه يناسب حقيقة العنف.

وتوضح أبو درويش (٢٠٠٣م، ٦٥) أن "الأسباب المؤدية إلى ظهور العنف متعددة ومتباينة وتختلف من إنسان لآخر فالسلوك بشكل عام سواء كان مقبولاً أو غير مقبول يظهر نتيجة لتفاعل الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها، كما أن الفروق الفردية أو التفاوت والاختلاف على الظروف البيئية يؤديان إلا اختلافات في نتائج تفاعل الإنسان مع بيئته الأمر الذي يؤدي إلى وجود أسباب متعددة تعمل على زيادة احتمال ظهور شكل أو آخر من أشكال العنف عند البعض دون غيرهم، ومن الصعب تحديد السبب الأكثر أهمية بين الأسباب المؤدية للعنف فالعوامل الثقافية والاجتماعية تؤثر كثيراً في هذا المجال، وما يعتبر عدواناً في ثقافة ما قد يعتبر سلوكاً عادياً في ثقافة أخرى، ومع هذا فإن التعرض للإيذاء الجسدي والنفسي من قبل الآخرين سبب مبرر لممارسة العنف ضد مصدر الأذى أو التهديد بالأذى".

ويؤكد الريماوي (٢٠٠٣م، ٤٣) بأن "العنف في مرحلة المراهقة ظاهرة عالمية وأهم

العوامل المسئولة عن العنف خصائص الشخصية مثل ضعف القدرة على الـدفاعات الانفعاليـة والسلوكات الوالدية من مثل رفض الأبناء وتشجيع الرفاق، ونماذج العنف، والأطفال المرفضون من والديهم، أو الذين ينمون في أوساط يسودها الصـراخ، لا رقيـب علـيهم مهيـأون إلـى الانحراف".

وأكدت نتائج دراسة أجريت في البيئة السعودية أن نسبة عالية من المراهقين يمارسـون سلوكاً خطراً وفي مقدمتها العنف وأن ممارسة هذه السلوكات الخطرة هو نتاج تـأثير الرفـاق. (المصطفى والساعاتي، ٢٠٠٧م، ٦٧).

وتوصلت نتائج دراسة حسن (١٩٩٨م، ١٣٥) إلى أن المناطق المكتظة بالسكان والفقـر ومستوى تعليم الفرد والعمر الزمني ومفهوم الفرد لذاته هي أبرز الأسباب والمحرضـات التـي تستثير السلوك العدواني والممارسات العنيفة وتؤدي لارتكاب الجرائم.

وترى لوتاه (٢٠٠٤م، ٤١) "بأن الخبرة الحياتية للفرد والجماعة العامل الأساسي المكون لتوجهات الأفراد والجماعات والموجهة لسلوكياتهم التعاونية أو العنيفة".

ويحدد علي (٢٠٠١م، ٥٧٤) "أبرز العوامل والأسباب التي تسهم فـي تفسـير العنـف باعتباره ظاهرة نفسية اجتماعية فيما يلي:

١- التنشئة الاجتماعية: كإساءة معاملة الأطفال ومشاهدة نماذج العنف.

٢- الحرمان النسبي الذي يشير إلى الإحباط وعدم الإشباع.

٣- الإحباط – العدوان – العنف: فكل عنف يسبقه موقف محبط.

٤- السياسة والعنف: نقص المشاركة في اتخاذ القررات ورفض التبعية السياسـية والفـراغ السياسي لدى الشباب.

٥- الاغتراب والعنف.

٦- العوامل الاقتصادية والعنف.

ويضيف الجندي (١٩٩٩م، ٣٠٠) أسباب سلوك العنف لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية في الدوافع الرئيسية التالية:

١- دوافع تتعلق بالجوانب الدينية والتشريعية والقانونية.

٢- دوافع تتعلق بالجوانب الأسرية.

٣- دوافع تتعلق بالجوانب المدرسية.

٤- دوافع تتعلق بالجوانب الثقافية والإعلامية.

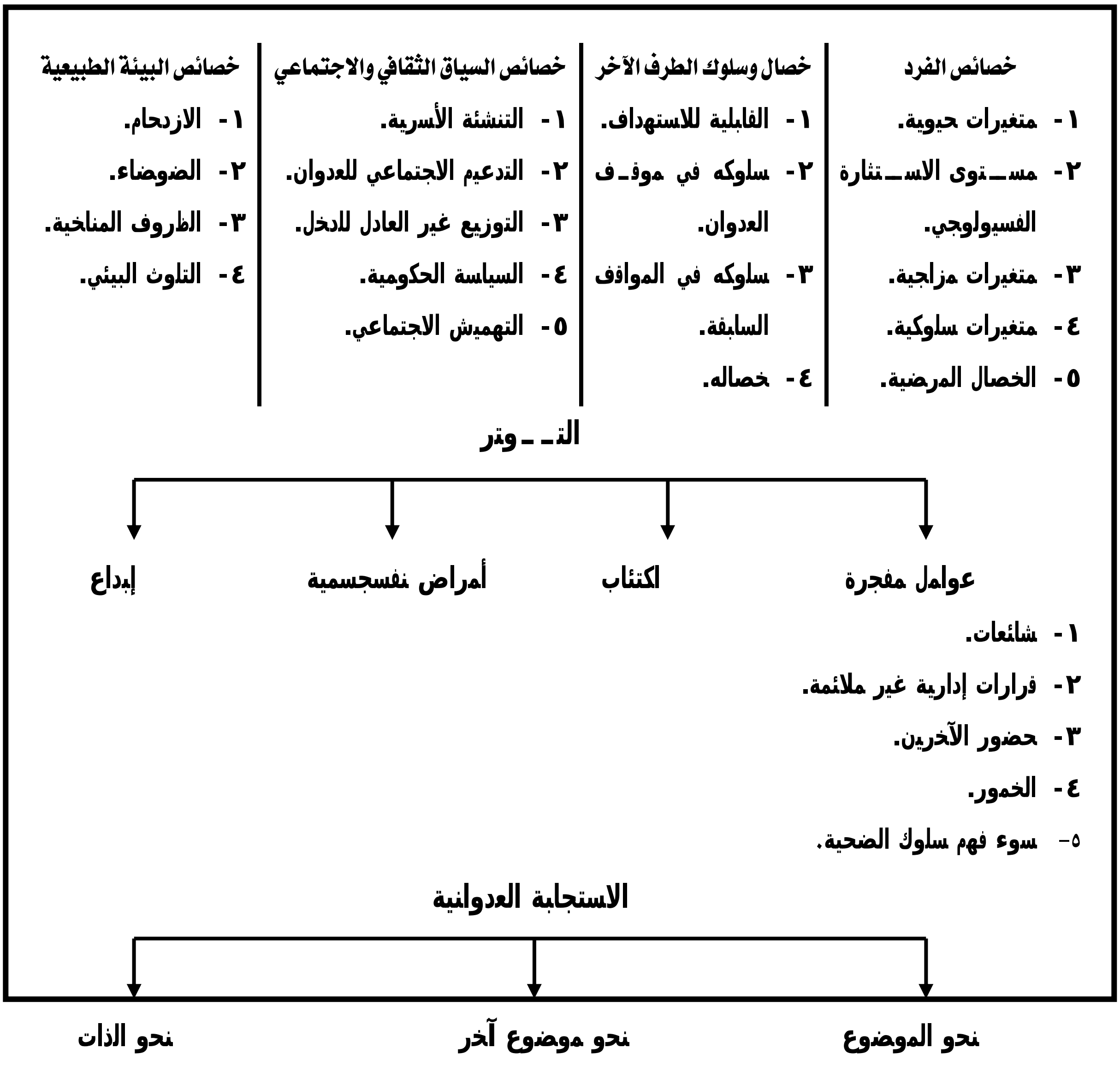
٥- دوافع تتعلق بالجوانب الاقتصادية.

٦- دوافع تتعلق بالجوانب النفسية.

وتوضح حسين وعبدالغفار (٢٠٠٦م، ٦٠) الأسباب والعوامـل المهيئـة للممارسـات والاستجابات العدوانية العنيفة كما في الشكل التالي:

شكل (٨)

الأسباب والعوامل المهيئة للممارسات العدوانية



ويقدم غانم (٢٠٠٤م، ١٤٠) تفسيراً لأسباب العنف يرى من خلاله أن العوامل والأسباب التي تؤدي لارتكاب العنف تتمثل في:

أ- مجموعة العوامل المهيئة للعنف.

ب- مجموعة العوامل الدافعة لممارسة العنف.

فالشخص العنيف شخص تهيأ واكتسب الاستعداد للعنف (العدوانية) بتأثير عوامل وتجارب مر بها في مراحل عمره المبكرة، وهذه التجارب والعوامل قد ترتبط بواحد أو أكثر مما يلي: وضع أسرته، وظروف تنشئته، أو حالته الصحية، أو طبيعة البيئة الاقتصادية والاجتماعية التي عاش فيها، وما تعرض له من حوادث خطيرة ... الخ، ثم تعرض هذا الشخص في مراحل تالية من عمره لعوامل دافعة مارست ضغوطاً عليه لم يستطع مقاومتها وضبطها بحكم مستواه التعليمي، ومكانته الاجتماعية، وتكوينه الديني، وتدني دور الردع القانوني والتشريعي والعقابي وطبيعة الضبط الاجتماعي.

كما قدم منصور والشربيني (٢٠٠٣م، ١٥٤) أسباب ودوافع العنف والعدوان كعوامل مهيئة في أربعة محاور:

المحور الأول: متغيرات خاصة بالفرد:

أ- الجوانب الفسيولوجية. ب- الإحباط.

ج- التعصب. د- التعرض لنماذج ومشاهدة العنف.

هـ - الفئة العمرية.

المحور الثاني: متغيرات ثقافية واجتماعية.

المحور الثالث: متغيرات سياسة الدولة أو المجتمع.

المحور الرابع: متغيرات البيئة الطبيعية.

ومن خلال إطلاع الباحث على العديد من الدراسات والمؤلفات التي اهتمت بتفسير هذه الظاهرة وتقديم تصورات لأسبابها ودوافعها فإنه يمكن تحديد الأسباب الرئيسية التالية:

١- أسباب عضوية تكوينية والمتمثلة في التكوين العضوي للفرد والأداء الوظيفي لهذه الأعضاء، وما قد يؤثر سلباً في التكوين أو الوظيفة كالوراثة أو اضطراب وظائف بعض الأعضاء أو الإصابات أثناء فترات الحمل والولادة.

٢- أسباب أسرية المتمثلة في أساليب التنشئة أو التفكك الأسري والخلافات أو عدم أهلية الوالدين، أو الكثرة في عدد أفراد الأسرة في ظل غياب الروابط العاطفية والسلطة المتزنة، ونوعية تفاعل الأسرة مع الابن.

٣- أسباب مدرسية المتمثلة في التركيز على الجانب التعليمي وإهمال الجانب التربوي والتعامل السلطوي، وإهمال الأنشطة والتعامل العشوائي وغياب الانضباط المتزن واختلال أو نقص في أحد عناصر العملية التعليمية.

٤- أسباب إعلامية: المتمثلة في مضمون المواد الإعلامية وما تنشره من أفكار وبرامج يشكل العنف منها النسبة الأعلى تقدم بصورة فيها من الإثارة والمتعة ما يمتلك القلوب ويشد الأسماع والأبصار، فتكون هذه المواد الإعلامية بثقافتها وأشخاصها وأساليبها نموذجاً يقتدى به خاصة في ظل غياب المسؤولية الأخلاقية، وانفتاح الفضاء ومشاركة الإعلام للأسرة والمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية.

٥- أسباب تتعلق بالأقران وجماعة الرفاق: وبخاصة في مرحلة المراهقة التي يخضع فيها المراهق لأساليب جماعة الرفاق التي ينتمي إليها وتصح سلوكيات ومعايير هذه الجماعة مرجعاً له، ويتحول بولائه وانتمائه من الأسرة إلى هذه الجماعة.

٦- أسباب تتعلق بالوسط البيئي الذي يعيش فيها المراهق: ويقصد بالوسط البيئي كل مكونات البيئة الاجتماعية والطبقية والحضارية والاقتصادية والثقافية والسياسية انطلاقاً من كون الإنسان ابن بيئته وتفاعله أمراً حتمياً مع كل هذه الوسائط التي إما أن تكون بيئة مناسبة صحية تتيح له النمو السوي وإما أن تكون مصدراً للضغط والحرمان والجهل والفقر، و كما أن الانفتاح الغير منضبط والجمود الغير مبرر يلعب دوراً حاسماً في هذا الجانب، كما يلعب البعد الديني والبعد الأمني والقانوني أثراً مهماً انطلاقاً من (من آمن العقاب أساء الأدب).

٧- أسباب ذاتية شخصية: والمتمثلة في شخصية الفرد وقدراته وخبراته السابقة ومفهومه لذاته، وتمسكه الديني والأخلاقي، فالبناء الشخصي هو المحدد الرئيسي لسلوك العنف باعتبار كل العوامل والأسباب السابقة تتفاعل وتؤثر إيجاباً أو سلباً على البناء الشخصي الذي بدوره إما أن يمتص هذه المؤثرات وإما أن يوجهها.

٣- سيكولوجية المراهقة:

مقدمة:

يشكل النمو الإنساني مجمل التغيرات العضوية والوظيفية التي تطرأ على الإنسان عبر مراحل نموه المتتابعة، ومواسم حياته المتصلة منذ مرحلة الإخصاب وحتى الوفاة والتي تمثل نهاية الحياة الدنيا بهدف الوصول إلى اكتمال النضج وتحقيق أعلى مستويات التوافق الشخصي والاجتماعي.

ويطالعنا أبو حطب وصادق (١٩٩٠م، ١٦) بتصور خاص "للنمو على أنه "دورة حياة" وليس مراحل منفصلة وأن النمو هو المحتوى السلوكي للزمن في دورة الحياة الإنسانية، ونحن حين نركز على مفهوم مدى الحياة في دراسة النمو فإننا بذلك ندمج الماضي في المستقبل على نحو يقودنا إلى وعي حاضر باتصال الحياة، فالماضي والمستقبل هما المحوران الرئيسيان للزمن السيكولوجي".

وعندما يمر الإنسان بهذه الدورة في حياته الإنسانية فإن هناك مشكلات وتحديات وصعوبات تقابل هذا التطور والنمو والارتقاء وهي مشكلات تعززها طبيعة عملية النمو الإنساني والظروف والعوامل البيئية والتي تساهم في قيادة عملية النمو نحو الأمام وتحقيق أقصى درجات النضج بسلام، أو تقوده إلى التأخر والمعاناة، ومزيداً من التوتر والصراعات.

وتشكل مرحلة المراهقة أهمية خاصة سيكولوجياً واجتماعياً وتربوياً ووطنياً، ويرى محمود (١٩٩٨م، ٢٣٧) "بأن المراهقين عماد الأمة، ودعامة الإنتاج، فهم الطاقة والثروة، والمراهقون هم أمل الحاضر، وعدة المستقبل، أي رجال المستقبل، قادته وحكامه، ووزراؤه، وقضاته، ومعلمو أجياله التالية، فإعدادهم وتربيتهم مهمة كبيرة توجب إصلاحهم وتقويمهم".

ونظراً لكون مرحلة المراهقة هي المرحلة التي يتخلى فيها الفرد عن طفولته ويرتدي فيها ثوب الاستقلال وتحمل المسؤوليات فإن تجاوز المشكلات والتحديات التي تقابل النمو في هذه المرحلة تقود إلى تحقيق السلامة النفسية وتؤثر إيجاباً على النمو في المراحل اللاحقة انطلاقاً من المبادئ والقوانين والحقائق التي تحكم عملية النمو الإنساني.

ويعتبر مرسي (٢٠٠٢م، ١٣) "المراهقة من أكثر مراحل النمو إثارة لدى الدارسين والباحثين في مجال العلوم النفسية والاجتماعية، لما لها من طبيعة خاصة من حيث اتساع مساحتها السيكولوجية تلك التي تحوي جملة من المتغيرات البدنية والنفسية والانفعالية تكون بمثابة مؤشر على بناء جديد قد بدأ يتفتح".

ويؤكد العقاد (٢٠٠١م، ١٣١) "بأن المراهقة مرحلة من مراحل النمو ذات أهمية تتطلب دراستها بعمق، وأن نفهمها الفهم الصحيح حتى نساهم في عملية إرشادها وعلاجها وتوجيههـا، لذاك اجتذبت مرحلة المراهقة ولا تزال تجتذب اهتمام القائمين على البحث العلمي فـي مجـال الظواهر النفسية.

"ويذكر هول بأن فترة المراهقة ينبغي أن تكون موضع اهتمـام علـم الـنفس بأكملـه" (الجسماني، ١٩٩٤م، ١٩٣)، وهو ما يراه الباحث مطلباً فيه من الحكمة وبعد النظر ما يسـتحق أن يكون نصب أعين الآباء والتربويين والمسؤولين على اختلاف مستوياتهم ومجالاتهم، وقبـل ذلك وبعده أن تكون نصب أعين الباحثين، فإنسان هذه المرحلة هو حاضر الأمة ومستقبلها.

ويشير الصنيع (٢٠٠٠م، ٣٤٧) إلى أن "مرحلة المراهقة يعتبرها المتخصصـون فـي الدراسات النفسية أخطر مراحل العمر وأكثرها أثراً في شخصية الإنسانة بقية عمره".

وينظر الدسوقي (٢٠٠٣م، ١٤٥) "للمراهقة بأنها مرحلة الولادة الجديدة مـن الناحيـة النفسية، والتي تبدأ من سن ١٢ إلى ٢٠عاماً في المتوسط، ويحدث فيها عديـد مـن التغيـرات البيولوجية والاجتماعية والنفسية، كما تعتبر المراهقة من أدق وأهم المراحل التـي يمـر بهـا الأبناء، والتي تؤثر في مستقبل حياتهم، لذلك يعتبرها علماء الـنفس مـيلاداً ثانيـاً للشخصـية الإنسانية".

وتشير خليفة (٢٠٠٥م، ٧٤) إلى أن مرحلة المراهقة تمثل أخطر سنين حيـاة الإنسـان لأنها السن الذي يتحدد فيها مستقبله إلى حد كبير وهي الفترة التي يمر فيها بكثير من الصعوبات أو يعاني من الصراعات والقلق ويمكن أن ينجرف الفرد في هذه السن إذا لم يجد مـن لا يأخـذ بيده ويعاونه في تخطي هذه العقبات ومعنى ذلك أن سن المراهقة أشبه بعنق الزجاجة في الحياة النفسية للفرد من يمر فيه بسلام يضمن حياة مستقرة في الأغلب الأعم ويتضح من ذلك أن هـذه المرحلة من عمر الإنسان يعتبر على جانب كبير من الأهمية في حياة الفرد وفي صحته النفسية.

ويذهب الداهري (٢٠٠٥م، ٢٣٥) إلى اعتبار مرحلة المراهقة من أدق وأهـم مراحـل النمو التي يمر بها الإنسان، وهي أكثر المراحل تعقيداً وأعمقها أثراً في مستقبله، وتتسم مرحلـة المراهقة بأنها مرحلة تغيرات وتبدلات فسيولوجية وانفعالية وعقلية واجتماعية شـاملة لجميـع جوانب شخصية الفرد، إن التغيرات التي يتحملها الفرد في مرحلة المراهقة تتسم عادة بالسرعة لذا فإنها تحتاج إلى أن يقوم الفرد بعمليات وفعاليات تكيف مناسبة لتلك التغيـرات مـن حيـث سرعتها وشمولها، إن العلماء من نفسانيين وبيولوجيين واجتماعيين متفقون على أنها فترة مليئة بالصراعات النفسية والأزمات والمشكلات السلوكية، وإن هذه الصراعات والأزمات تزداد تعقيداً

واضطراباً في المجتمعات الأكثر تعقيداً في أساليبها الحضارية واعتباراتها الاجتماعية.

ويتفق الباحث مع الآراء التي تشير إلى أن مرحلة المراهقة مرحلة حرجة في حياة الإنسان وأنها أخطر المراحل النمائية وأكثرها تأثيراً، ولعل ما يبرز هذا الأمر وبخاصة في واقعنا العربي المعاصر إضافة إلى التغيرات السريعة في النمو:

١- اعتلال البناء الأسري وضعف الأهلية الوالدية مما يعيق توفير بيئة نفسية واجتماعية صحية تساهم في تخفيف معاناة المراهقين ذكوراً وإناثاً وتساعدهم على تحقيق السواء النفسي والاجتماعي.

ويتفق هذا مع ما ذهب إليه السمري (٢٠٠١م، ١٠) "في إن قراءة متأنية ومتأملة في دراسات وتراث العنف تكشف بوضوح أن الناس – سواء كانوا أطفالاً أو مراهقين أو بالغين – أكثر عرضة للعنف داخل منازلهم من قبل أفراد أسرهم أكثر من أي مكان آخر، أو من أي أفراد آخرين، حتى أن العنف هو الأمر الأكثر شيوعاً من الحب والمودة".

ويؤكد حنين (١٩٧٣م، ١٦٠) بأن "شخصية المراهق تتأثر تأثراً عظيماً بالجو النفسي المهيمن على أسرته، وبالعلاقات القائمة بينه وبين والديه والراشدين في المنزل والشخصية السوية الصحيحة لا تنشأ إلا في جو تشيع فيه الثقة والوفاء والحب والتآلف، والأسرة التي تحترم فردية المراهق تدربه على احترام نفسه، وتساعده على أن يكون مقبولاً متكيفاً بين الناس، وتوحي إليه بالثقة اللازمة لنموه، وهكذا تتأثر شخصية المراهق بالجو السائد في الأسرة فينمو ويتطور في إطارها ويكتسب من سمات الشخصية ما هو حصيلة لجميع الخبرات التي تقابله من المجتمع وخاصة الاتجاهات الوالدية كما يشعر بها المراهق نفسه وليس كما يقررها ويبرزها الآباء والراشدون في أسرته.

ويذكر حسين وزيدان (١٩٨٢م، ١٤٠) "أن من الواضح أن موقف المراهق في الأسرة، وخاصة موقفة من والديه، له أهمية بالغة وتأثير واضح على سلوكه المقبل، وقد لاحظ بعض الباحثين أن الحياة التي تخلو من الصراع بين المراهق ووالديه، ترتبط إيجابياً بشعور الفرد بسعادة في حياته الزوجية مستقبلاً". وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية التفاعل بين الوالدين والأبناء وانعكاسات هذا التفاعل على رسم ملامح شخصية الأبناء وأثر المعاملة الوالدية على نمط الشخصية وسماتها". (عبدالوهاب، ١٩٩٩م، ٦٩٥).

٢- إخفاق النظام التعليمي بكافة عناصره المباشرة: إدارة، ومدرسين، ومرشدين، ومنهجاً، وطرائق تدريسية، وغير المباشرة: أنشطة، ومباني، وتجهيزات في احتواء المراهقين والمراهقات، وتوفير بيئة مدرسية نقية تنمي وتشجع المبادرات والاهتمامات، وتطلق

الإبداعات، وتلبي الحاجات، وتراعي الميول، وتحترم وتقدر الشخصيات، وتشيع الأمن والحرية على أساس من التفاهم والتحاور والاحترام المتبادل، والمشاركة الإيجابية الفعالة؛ نظراً لكون النظام التعليمي بشكله الحالي يساهم بشكل كبير في تعطيل طاقات النمو وإلغاء كيان الطالب، وتهميش إنسانيته وأهميته وقدراته، وهذا ما تؤكده دراسات (السورطي، ١٩٩٨م؛ حسن، ١٩٩٩م؛ طعيمة، ١٩٩٩م؛ الجبار، ٢٠٠٥م؛ إسماعيل، ٢٠٠٥م)، وهو نظام تنتشر فيه السلطوية التي تعد أسلوب اغتيال القدرات والشخصيات، مما ساهم في "رفض الطالب النفسي" للبيئة التعليمية وضعفَ ولاءه وانتمائه لها.

٣- هيمنة ثقافة العولمة عبر وسائل الاتصال التكنولوجية بسهولة وسرعة وبساطة بأساليب مثيرة ومحببة وبخاصة للمراهقين وفي وقت أصبح فيه تأثير الإعلام أقوى من تأثير الأسرة والمدرسة، لاسيما في ظل عدم قيامها بواجباتهم كما يجب، مما ترتب عليه إحداث هزات أخلاقية ونفسية واجتماعية وثقافية في حياة المراهقين.

وهذا ما تؤكده دراسات (إبراهيم، ١٩٩٧م؛ صالح، ١٩٩٨م؛ السحمراني، ١٩٩٨م؛ السيسي ومحمد، ١٩٩٨م؛ الكردوس، ١٩٩٨م؛ عبدالحي، ١٩٩٨م؛ الجندي، ١٩٩٩م؛ أبو النصر، ٢٠٠٠م؛ السيد، ٢٠٠٢م؛ العيسوي، ٢٠٠٤م).

"وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن العروض الحية للعنف على شاشة التلفزيون يمكن أن تؤدي إلى سلوك عدواني من جانب المشاهد، لاسيما إذا تكررت هذه العروض بصورة مستمرة، وقد صدر تحذير من اليونسكو مفاده أن أفلام العصابات هي السبب في العقد النفسية الخطيرة التي يعاني منها الناشئة.. ولا يرجع ذلك إلى أن تلك الأفلام تحبذ الجرائم فحسب، وإنما إلى ما تخلفه من اضطرابات سلوكية تكمن وراء الجرائم المختلفة". (الشماس، ٢٠٠٥م، ٢١).

وتتفق مع هذه النتيجة نتائج دراسة البياتي (٢٠٠٦م، ١٤٠) التي أشارت إلى وجود علاقة قوية بين مشاهدة القنوات الفضائية وانتشار الجريمة والعنف وشيوع الرذيلة والكسل والتراخي.

يضاف إلى ذلك التوترات والصراعات النفسية التي تطرأ على المراهق، أو ما تعرف بالضغوط النفسية، وكذلك الضغوط الاجتماعية التي تقابله، كما أن الاختلاف في وجهات النظر بين المراهقين وأسرته أو معلميه أو أفراد مجتمعه الكبار تشكل صورة أخرى من صور زيادة المعاناة للمراهق، كما أن امتداد فترة التعليم وتأخر الاستقرار المهني وعدم الاستقلال المادي، وتأخر الزواج والتردد في اتخاذ قرارات تحديد المستقبل والحياة صوراً أخرى لذلك.

إلا أن المبالغة في تصوير هذه المرحلة بأنها فترة الأزمات والعواصف والصراعات

والمشكلات الحتمية يعد فهماً قاصراً ولا يتسم بالنظرة الناضجة والرؤية المتكاملة، كما أن هـذه النظرة السلبية والمتشائمة تُعد من بقايا الاتجاهات النظرية النفسية القديمة والتي ترى المراهقـة من زاوية واحدة، وتنظر لعملية النمو الإنساني بمرحلية منفصلة وتهمل الاستمرارية كمبدأ حاسم في دورة الحياة الإنسانية والترابط والانتظام. ويذهب معوض (١٩٨٣م، ٢٨٧) إلـى أن "علـم النفس القديم كان ينظر إلى المراهقة نظرة استسلام وتشاؤم، وينظر إليها على أنها فتـرة ثـورة وتمرد تتميز بالعواصف الهوجاء التي لا يمكن تجنبها إلا بإقامة الحواجز المضادة، وكان يعتبـر أيضاً هذه المرحلة مستقلة ومنفصلة عن المراحل السابقة واللاحقة".

ويرى الباحث بأن تصوير هذه المرحلة بهذا التشاؤم وهـذه النظـرة القاصـرة يعـود للأسباب التالية:

١- عدم الفهم الناضج والمتكامل لهذه المرحلة كمرحلة انتقالية حاسمة في حياة الأفراد.

٢- ارتباطها بمصطلحات أخرى فيها من الغموض والاختلافات ما يجعل فهمها أمراً صعب المنال، كالبلوغ والنضج.

٣- النظر للنمو في هذه المرحلة من جانب واحد وتغليبه على كل الجوانب النمائية الأخرى، فالتركيز هنا جاء على المظهر الانفعالي، وأهمل عند قصد أو عن غيـر قصـد بقيـة المظاهر – أو أنها لم تنل نفس التركيز – علماً بأن الترابط والتفاعل بين مظاهر النمـو حقيقة من حقائق النمو الإنساني تؤكد وحدة الشخصية الإنسانية وتكامل السلوك الإنساني، ويشير إلى أن النمو الإنساني عملية كلية تعتمد على مبدأ التفاعل والتكامل، وتتفق هـذه الرؤية مع ما وصف به أبو حطب وصادق (١٩٩٠م، ٢٦) "الإنسان بأنه مخلوق جسمي ومعرفي ووجداني واجتماعي في آن واحد، وكل مكون من هذه المكونات يعتمد جزئيـاً على الأقل، على التغيرات التي تحدث في المكونات الأخرى، وهذا المنظور الكلي للنمو قد تكون له الهيمنة على ميدان علم النفس النمو".

٤- النظر للنمو الإنساني على أساس أنه مراحل منفصلة مستقلة، وهذا لا يتفق مع مبدأ مـن المبادئ الرئيسية للنمو وحقيقة من حقائقه، تلك التي تشير إلى مبدأ الاستمرار والتتـابع، وقد يكون لاستخدام مصطلح المرحلة دوراً في ذلك، وهو ما جعل الكثير من البـاحثين والمؤلفين في مجال النمو الإنساني يلجأون لاستخدام مصطلحات بديلة لمصطلح مراحل النمو، كمصطلح "دورة النمو" أو "النمو مدى الحياة"، أو "دورة الحياة الإنسانية".

٥- النظر لهذه المرحلة كعملية نمائية (بيولوجية، معرفية، وجدانية، اجتماعية، بامتداد زمني متدرج) بمعزل عن المجال النفسي، والأسري، والمدرسـي، والاجتمـاعي، والثقـافي،

والإعلامي، الذي تتواجد فيه هذه الشخصية النمائية.

وتنظر العايش (١٩٩٦م، ٢٣٤) لمرحلة المراهقة بأنها "فترة عمرية لها أهميتها وخطورتها، هذا بالإضافة إلى أنها تعد من المراحل المهمة في حياة الإنسان لما تحتويه من مظاهر نمائية تشمل جوانب شخصية الإنسان".

ويقدم فهمي (١٩٧٤م، ٢٨٤) رؤية وتصوراً ناضجاً للمراهقة على أساس أنها "مرحلة طبيعية يعاد فيها تنظيم القوى النفسية والعقلية، كي تجابه مطالب الحياة الراشدة، فإن وجد المراهق التوجيه السليم خلت حياته من الاضطرابات والفوضى النفسية والانهماك في المشاغل لجنسية والعدوان المدمر والتمرد الهدام، أما إذا كانت معاملتنا للمراهق تقوم على الكبت والإحباط، فإن هذا يدعوه إلى العناد والسلبية وعدم الاستقرار، أو الالتجاء إلى بيئات أخرى قد يجد فيها منفذاً للتعبير عن ذاته".

ويتفق حنين (١٩٧٣م، ١٥٧) مع هذه الرؤية ويعتبر المراهقةمرحلة نمو طبيعي، وقد ثبت أنه طالما سار هذا النمو في مجراه الطبيعي فالمراهق لا يتعرض لأي أزمة من أزمات النمو، ولا يشعر بأي تغير يحدث لانتقاله من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة المراهقة، خاصة وأن التغيرات التي تحدث في نموه الجسمي وما يسببه من تغير في انفعالاته النفسية والاجتماعية يمكن أن يكون لها أقل الأثر إذا وجد في بيئة متفاهمة هادئة نسبياً من الانفعالات التي تزيد من حساسية المراهق.

ويذكر العيسوي (١٩٨٦م، ١١٧) "أن التراث السيكولوجي يوحي بأن جزء كبيراً من معاناة المراهق يرجع إلى أسلوب التعامل معه".

"وتربط كثير من النظريات والدراسات النفسية بين المعاملة الوالدية للأبناء وخاصة المراهقين منهم والصحة النفسية لهؤلاء الأبناء أو اضطراباتها". (عشوي وآخرون، ٢٠٠٦م، ٣٦).

وترى عطية (٢٠٠١م، ٢٢) أنه لكي يتحقق للمراهق النضج والتكيف النفسي والاجتماعي يجب على الآباء والمربين مراعاة أساليب التنشئة النفسية والاجتماعية والتربوية السليمة حتى تتكون شخصية المراهق تكويناً سيكولوجياً يمكنه من تحمل أعباء وتبعات ومسئوليات الحياة بكل ما فيها من مثيرات – بقدر الإمكان – ومن القدرة على التفكير السليم وحل المشكلات التي تواجهه، والعمل على رفع مستوى مجتمعه الذي يعيش فيه بطريقة سوية هادفة بناءة، وكل ذلك وغيره، يتأتى من خلال البيئة – أولاً – وما تربطها من علاقات طيبة، وما تمارسه من حياة ديمقراطية اجتماعية سليمة، تسودها المحبة والرضا والاطمئنان والأمن

والأمان والاستقرار والهدوء أو الاتزان الانفعالي.

ويربط نصر (٢٠٠٤م، ٣١١) "بين أساليب معاملة المراهقين وسلوكهم فأساليب المعاملة الصحيحة كالتعاطف والتشجيع وبث الثقة والاطمئنان في نفوسهم تترك أثاراً إيجابية في حيـاتهم مستقبلاً وتؤثر إيجابياً في استقلالهم النفسي، والمعاملة التي تعتمد على الحرمان والقسوة والتفرقة وتدليل بعضهم على حساب الآخرين ينجم عنها اضطرابات في السلوك كالاعتماد علـى الغيـر والتواكل والعدوان والجنوح".

إن قدرة المراهق على التوافق وتحقيق السواء في الأداء النفسي والاجتماعي والتعامـل مع المهام والمطالب النمائية لهذه المرحلة من دورة الحياة الإنسـانية بكفـاءة نفسـية، واتـزان انفعالي، وتواصل عقلي متعقل، ومشاركة اجتماعية فاعلة، يتوقف علـى شخصـية المراهـق وقدراته وخبراته السابقة من جهة، وعلى الظروف البيئية النفسية والاجتماعية التي يعيش فيهـا المراهق من جهة ثانية، كما يتوقف من جهة ثالثة على طريقـة وأسـلوب ونوعيـة التواصـل والتعامل من قبل المحيطين به أسرياً ومدرسياً واجتماعياً وإعلامياً.

ويؤكد موسى (٢٠٠٤م، ٤٥٥) "على أهمية تهيئة بيئة ملائمة للنمو النفسـي للمراهـق، فالتغيرات التي تحدث للمراهقين تمثل نمواً في معاناتهم من أجل الهوية وفي ممارسـتهم لقـوى عقلية جديدة، وللنضج الجسمي والجنسي اللذين يحدثان لهم، ومع الصبر يمكن رؤيتهم في هـذه الفترة بدون صراع أو تلف، إلا أنه عندما يلاحظ أن سلوك المراهق يتمزق بشدة يجب التـدخل بتقديم مساعدات فنية".

إن الاحتواء النفسي والاجتماعي والتعامل مع المراهقين بتقبل واحترام وثقة وإشـعارهم بالعطف وأنهم موضع التفاف واهتمام وتقدير يساهم في تحقق الأمن النفسي للمراهق، ويجعلـه أكثر قدرة في تخفيف معاناة التغيرات النمائية التي تحدث لـه، ويـرى عبـدالمعطي (٢٠٠٤م، ١٨٦) "أن المراهقين يتعرضون بصفة عامة لتطورات اجتماعية وثقافية واقتصادية تسير بمعدل أسرع من قدرتهم على ملاحقتها مع قلة الرعاية والتوجيه المناسبين في المنـزل والمؤسسـات التعليمية بما يؤدي إلى زيادة الإحساس بالقلق وعدم الرضا عن الذات، ويعبر كثير مـنهم عـن عدم سعادته بالتهور والطيش، ونبذ المعايير والقيم والشعور بالاكتئاب والانـزواء الاجتمـاعي، وكثرة الشكوى والتذمر وعدم الاتزان الانفعالي". وتشير نتائج دراسة أجريت في البيئة السعودية بأن نمو السمات غير الصحية في المراهقة ومنها العنف والاعتداء يرتبط بعدم شعور المراهـق وإدراكه بتقبله من الوالدين. (مرسي، ١٩٨٨م، ٢٩٥).

ويذكر معوض (١٩٧١م، ٧٢) "أن علم النفس الحديث ينكر تماماً أن مرحلة المراهقـة

مرحلة نمو مصحوبة بمظاهر سلوكية تدل على الانحراف أو سوء التوافق، بل يـرى أن هـذه المظاهر حالات عارضة، وكل عجز عن التكيف أو اضطراب في السلوك أو عدوان مـدمر أو تمرد هدام أساسه ما يصادفه الفتى من ظروف تسبب له هذا التوتر وعدم التكيف يتعرض لهـا في الأسرة أو في المدرسة أو المجتمع، ويمكن القول أن علم النفس الحديث قد كشف أنـه مـن الممكن استغلال خصائص النمو في مرحلة المراهقة لصالح المراهق نفسه في إنمـاء قدراتـه وكيانه وشخصيته".

وتوصي دراسة القرني (٢٠٠٤م، ٩٣) "بأهمية تنمية لغـة الحـوار مـع المـراهقين والمراهقات من خلال فتح قنوات للاتصال تأخذ بعين الاعتبار الخصائص النفسية والاجتماعيـة لهم وتمكنهم من التعبير عن آرائهم ومشاعرهم واحتياجاتهم".

مفهوم المراهقة:

تشير أدبيات النمو الإنساني إلى أن مرحلة المراهقة هي مرحلـة التغيـرات الجنسـية والجسمية والاجتماعية الانفعالية والعقلية، والتي تنقل الفرد من الطفولة إلى الرشد، والملاحظ أن تحديد مفهوم المراهقة متعدد بتعدد المظاهر النمائية المرتبطة بها، ويأـي نتيجة للتركيز علـى جانب من جوانب النمو، كما أن بعض المفاهيم تركز على الفترة الزمنية لهذه المرحلة، وبعضها الآخر يصف المرحلة باعتبارها حلقة من حلقات الحياة الإنسانية مقارنة بما قبلها وما بعدها.

ولعل أبرز المفاهيم المرتبطة بمفهوم المراهقة هما البلوغ والنضج، فالبلوغ يحدد بدايـة مرحلة المراهقة، والنضج يحدد نهايتها، وهذا الارتباط يجعل من تحديد مفهوم المراهقـة بدقـة مطلباً صعب التحقق؛ نظراً للفروق والاختلافات الفردية، وتأثير عوامل الوراثة والجنس والبيئة والثقافة، إضافة إلى البعد الزمني، كما تلعب المعايير الاجتماعية والمقـاييس الحضـارية دوراً حاسماً في الامتداد الزمني والمرحلي للمراهقة.

وصنف الخواجة (١٩٩٨م، ٨٥) المفاهيم التي تناولت المراهقة في خمسـة اتجاهـات رئيسية هي:

١- الاتجاه الزمني أو العمري.
٢- الاتجاه السلوكي.
٣- الاتجاه البيولوجي.
٤- الاتجاه النفسي.
٥- الاتجاه الاجتماعي.

ويقرر بأن التصور الصحيح لتحديد المفهوم ينبغي أن يأخذ في اعتباره هذه الاتجاهات في آن واحد.

- يحدد هول مفهوم المراهقة بأنها "مرحلة من العمر تتميز فيها تصرفات الفرد بالعواصف والانفعالات الحادة والتوترات العنيفة" (الزعبي، ٢٠٠١م، ٣١٩).

ويلاحظ على هذا المفهوم الذي قدمه هول اعتماده وتركيزه على المظهر الانفعالي في حياة المراهق، فحدد مفهوم المرحلة بأكملها انطلاقاً من المظهر الانفعالي وأهمل المظاهر النمائية الأخرى، ولعل الاتجاه البيولوجي الذي تبناه هول في تفسير سيكولوجية المراهقين والذي يرجع كل التغيرات التي تحدث للمراهقين إلى النضج العضوي وأن النتائج النفسية تكون متشابهة عند كل المراهقين هو الدافع لتقديم هذا المفهوم الذي ينظر لهذه المرحلة من زاوية واحدة.

- ويشير زهران (١٩٨٦م، ٢٨٩) إلى أن مصطلح المراهقة كما يستخدم في علم النفس مرحلة الانتقال من الطفولة (مرحلة الإعداد لمرحلة المراهقة) إلى مرحلة الرشد والنضج، فالمراهقة مرحلة تأهب لمرحلة الرشد، وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد من الثالثة عشرة إلى التاسعة عشرة تقريباً، أو قبل ذلك بعم أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين (أي بين ١١ – ٢١ سنة) ولذلك تعرف المراهقة أحياناً باسم The Teen Years.

ويرى الباحث أنه وعلى الرغم من شيوع هذا المفهوم في المؤلفات والدراسات العربية إلا أنه ركز على عملية الانتقال من مرحلة نمو إلى مرحلة أخرى، كما أن التركيز كان قائماً على لبعد الزمني لهذه المرحلة.

- ويرى الأشول (١٩٨٩م، ٤١٧) بأن المراهقة مرحلة من النمو تقع بين الطفولة والرشد، مرحلة نمائية من عالم الطفل إلى عالم الكبار، تعني التغيرات المتميزة، الجسمية والعقلية والانفعالية، والاجتماعية التي تتم في فترة العقد الثاني من العمر".

ويلاحظ بأن هذا المفهوم ركز على البعد المرحلي للمراهقة، كما يلاحظ أن استخدم مصطلح التغيرات المتميزة يوحي بأن التركيز هنا جاء اعتماداً على الجانب الجسمي والعقلي، لن أدبيات النمو تشير إلى أن التغيرات التي تحصل في هذه المرحلة لا تكون بالضرورة متميزة.

- ويعتبر السيد (١٩٩٨م، ٢٣١) أن المراهقة بمعناها الدقيق هي المرحلة التي تسبق وتصل بالفرد إلى اكتمال النضج، وهي بهذا المعنى عند البنات والبنين حتى يصل عمر الفرد إلى ٢١سنة، وهي بهذا المعنى تمتد من البلوغ إلى الرشد.

وكلمة المراهقة تفيد معنى الاقتراب أو الدنو من الحلم، فالمراهق بهذا المعنى هو الفـرد الذي يدنو من الحلم واكتمال النضج.

ويضيف بأن "المراهقة بمعناها العام هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد، فهي لهذا عملية بيولوجية حيوية عضوية في بدئها وظاهرها، اجتماعية في نهايتها".

وتتفق هذه المفاهيم مع المفاهيم التي قدمها (الهاشمي، ١٩٧٢، ١٩٤؛ معوض، ١٩٨٣، ٢٨٧).

ويرى الباحث بأن المفهوم الذي ركز على المراهقة بمعناها العام لا يتفـق كثيـراً مـع أدبيات علم نفس النمو، وبخاصة في تحديد نهاية المراهقة، فلقد أصبح من المسلمات في أدبيـات النمو النفسي أن نهاية مرحلة المراهقة تقتضي الوصول إلى النضج في مظـاهر النمـو كافـة، وبخاصة النضج الانفعالي وليس في المظهر الاجتماعي فقط كما أشير إليه في المفهوم السابق.

وينظر الجسماني (١٩٩٤م، ١٨٣) للمراهقة باعتبارها "فترة تغيرات بيولوجية ونفسـية واجتماعية فضلاً عن كونها مرحلة امتداد زمني، فهذه الفترة تمتد فيها بين الحادية عشرة إلـى حوالي الثامنة عشرة تقريباً تعد أشد مراحل الحياة حراجة لما يطرأ فيها من تحـولات فسـلجية وعقلية ونفسية واجتماعية، ولهذا فهي تنعت أحياناً بأنها مرحلة ولادة جديدة".

ويقدم الزعبلاوي (١٩٩٦م، ١٦) مفهوماً للمراهقة باعتبارها "المرحلة النمائيـة الثالثـة التي يمر بها الإنسان في حياته من الطفولة إلى الشيخوخة، وهي تتوسط بين الصبا والشـباب، وتتميز بالنمو السريع في جميع اتجاهات النمو، البدني، والنفسي، والعقلي، والاجتماعي".

ويرى الباحث بأن هذا المفهوم يخلط بين مرحلة المراهقة ومرحلة النضج (الرشد) التي وصفت بالشباب، كما أن استخدام بعض المصطلحات كاتجاه النمو، ومصطلح البدني تُعبر عـن معاني تتعلق بالمبادئ وقوانين وحقائق النمو، وبالتالي فإن استخدامها هنـا مضـلل ولا يعنـي المعنى الحقيقي لها".

ويرى عقل (١٩٩٦م، ٣٢٠) أن "المراهقة مرحلة في مجرى النمو لها بدايـة ونهايـة وأنها وثبة في الارتقاء من مستوى أدنى إلى مستوى أعقد، ولها خصائصها المميزة لها والتـي تطبع المراهق بخصائص نفسية واجتماعية وعقلية مميزة".

ويعتبر معوض (١٩٨٤م، ١٥) "المراهقة هي تلك المرحلة التي يمكن تحديـدها ببـدء نضج الوظائف الجنسية، وقدرة الفرد على التناسل، وتنتهي بسن الرشد وإشراف القوى العقليـة المختلفة على تمام النضج".

وتأسيساً على ما سبق فإن الباحث يقدم مفهوماً شاملاً للمراهقة ينطلق من المعنى اللفظي والنفسي والتربوي، ومركزاً على البعد المرحلي والزمني، ومشتملاً على جوانب عملية النمو في هذه المرحلة ومظاهرها الرئيسية كما يلي:

جانب التركيز في المفهوم	مفهوم مرحلة النمو
لفظياً	مرحلة النمو والتطور والاقتراب المتدرج من النضج، وهي بذلك تشير إلى الانتقال من الطفولة إلى الرجولة.
نفسياً	حلقة من حلقات دورة الحياة الإنسانية تمثل الانتقال من شخصية تعتمد على الآخرين إلى شخصية مستقلة ذاتياً ومعتمدة على النفس والوجود النفسي المتفرد، وهي مرحلة إعادة تنظيم القوى النفسية وتكوين فلسفة نفسية بطريقة مستقلة.
تربوياً	مرحلة نهاية التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي وبداية المرحلة الجامعية.
مرحلياً	فترة الامتداد الزمني المتدرج تمثل المعبر الذي يوصل الطفل لمرحلة الرشد والنضج وتتأثر بما قبلها وتؤثر فيما بعدها.
زمنياً	مرحلة تبدأ من بداية البلوغ حتى بلوغ النضج في جميع المظاهر النمائية وغالباً ما يكون بين (١٣ – ٢٦) وتختلف باختلاف الأفراد والجماعات والسلالات البشرية والمتغيرات الجغرافية والاجتماعية والنفسية والزمانية.
جسمياً	مرحلة وثبة في الارتقاء، وطفرة في النمو الجسمي تظهر منها التغيرات السريعة عضوياً وتشريحياً في أبعاد الجسم ومقاييسه ومظهره.
حركياً	مرحلة الارتباك وعدم الاتساق في بداياتها والاستقرار والتآزر في نهايتها.
انفعالياً	مرحلة الأزمات والعواصف والصراعات والتناقضات الوجدانية، تتميز بالحساسية الشديدة والتمرد والعصيان وعدم الاستقرار والرهافة والكآبة والانطلاق وكثرة أحلام اليقظة.

جانب التركيز في المفهوم	مفهوم مرحلة النمو
اجتماعياً	مرحلة الاستقلال الاجتماعي واتساع دائرة العلاقات وتحمل المسؤوليات والشعور بالمسؤولية الاجتماعية واختيار الأصدقاء والميل والخضوع والولاء والتعصب لهم. وهي مرحلة نمو الثقة وتأكيد الذات الاجتماعية ومرحلة الوعي الاجتماعي والتحرر من السلطة.
عقلياً	مرحلة نضج القدرات العقلية وتمايزها، وهي مرحلة قمة النضج العقلي وذروة القدرات العقلية والتي تمكن المراهق من الاتصال العقلي بالآخرين، بأسلوب منطقي ومقنع وبطريقة الحوار والمناقشة والفهم. (وهي مرحلة استخدم التفكير المجرد كما يري بياجيه).
فسيولوجياً وجنسياً	مرحلة الميلاد الجنسي الوظيفي أو اليقظة الجنسية، وهي مرحلة نضج الغدد الجنسية والقدرة على أداء وظائفها.

<u>مميزات وخصائص مرحلة المراهقة:</u>

تشهد مرحلة المراهقة سلسلة من التغيرات المتسارعة كماً وكيفاً باعتبارها مرحلة التحول والانتقال من الطفولة إلى الرشد وهي بذلك تمثل مرحلة انتقالية حرجة يتخلى فيها المراهق عن طفولته الاعتمادية إلى رشده ونضجه المستقل وهويته المتفردة.

وتشمل هذه التغيرات تغيرات جنسية وجسمية واجتماعية وانفعالية وعقلية يعد أثرها حاسماً وهاماً في الحياة الإنسانية ومن هنا جاءت الأهمية الكبرى لهذه المرحلة مقارنةً بمراحل النمو الأخرى، ويفسر حمزة (٢٠٠١م، ١٤٦) هذه الأهمية بأنه: "على الرغم من أن جميع مراحل الحياة هي مراحل هامة إلا أن بعضها أهم من الأخرى ومنها المراهقة التي تفوق أهميتها سائر مراحل الحياة وذلك لأن هذه المرحلة تترك تأثيرات مفاجئة على سلوك وأفكار الشخص، إن بعض مراحل الحياة مهمة نتيجة التطورات العضوية والجسمية التي تحصل فيها والبعض الآخر منها مهمة نتيجة التطورات النفسية التي تحصل فيها ولكن المراهقة تشمل الجهتان معاً".

والمراهقة مرحلة دقيقة وفاصلة في جميع نواحي شخصية الفرد، حيث تتحدد فيها معالم جسم المراهق من حيث الطول واتساق الأعضاء، وكذلك جسم المراهقة يأخذ شكله النهائي بغض النظر عن احتمال زيادة الوزن في كل منهما بعد ذلك نتيجة لتراكم كميات من الأنسجة الدهنية، كذلك تتفتق في هذه المرحلة النواحي العقلية بصفة عامة، من حيث وصول الذكاء إلى

أقصى نموه، وتتكشف القدرات، وتتضح الميول والاستعدادات، وتتضح أيضاً في هذه المرحلة الصفات الانفعالية للفرد، كما تظهر صفاته الاجتماعية وعلاقاته، وتظهر اتجاهاته وقيمه ومثله التي كونها واكتسابها من الوسط المحيط به. (داوود واثناسيوس، ١٩٧٠م، ١٤٣).

ويرى الباحث أن الخصائص المميزة لمرحلة المراهقة ترتبط بمظاهر النمو وتظهر وتعمل بشكل مترابط ومتفاعل:

- فمن الناحية الجسمية: تشهد هذه المرحلة طفرة للنمو الجسمي بأعضائه الداخلية والخارجية ويصل البناء الجسمي للمراهق إلى شكله لدى البالغين، وتحدث تغيرات تعطي للجسم بنية وقوة متزايدة وواضحة ومع نهاية المرحلة يصل المراهق إلى قمة الصحة الجسمية.
- ومن الناحية الجنسية: تعد هذه المرحلة هي مرحلة النضج الجنسي بمعناه المتكامل العضوي والوظيفي ويطلق على هذه المرحلة مرحلة "الميلاد الجنسي" أو "اليقظة الجنسية" وهو ما يشير إلى نضج الغدد والأجهزة الجنسية وقدرتها على أداء وظيفتها.
- ومن الناحية الحركية: يرتبط النمو الحركي في هذه المرحلة ارتباطاً وثيقاً بالبناء الجسمي ويتأثر بسرعته ولذلك فإن بداية مرحلة المراهقة تتصف حركياً بعدم الاتساق وتعرف باسم مرحلة الارتباط تأثراً بسرعة النمو الجسمي وإدراك المراهق لها ثم يصل مع نهاية المرحلة إلى الاستقرار الحركي والتآزر ونضج المهارات الحركية.
- ومن الناحية الانفعالية: تعتبر هذه المرحلة من الجانب الانفعالي مرحلة الأزمات والصراعات والتناقضات الوجدانية والمرحلة المثلى للاستغراق في أحلام اليقظة وتتميز بالحساسية الشديدة والتمرد على السلطة والعصيان وعدم الاستقرار والانطلاق والتهور والكآبة، إلا أنه ومع نهاية هذه المرحلة يستطيع المراهق ضبط الانفعالات ويصل إلى النضج الانفعالي ويتوقف ذلك إلى حد كبير على ما يجده المراهق من بيئة انفعالية ورعاية وتقبل وتفهم ومشاركة وجدانية أسرياً ومدرسياً واجتماعياً.

ومن الناحية الاجتماعية: مرحلة للاستقلال الاجتماعي والاعتماد على النفس واتخاذ القرارات وتحمل المسئوليات ومرحلة اختيار الصدقات وتكوين العلاقات الحميمة والميل والخضوع والتعصب والولاء لهذه الجماعة وهي مرحلة نمو الثقة وتأكيد الذات الاجتماعية ومرحلة الوعي الاجتماعي والسعي للتحرر من السلطة وهي مرحلة تكوين فلسفة واضحة لحياته.

ومن الناحية العقلية: مرحلة نضج القدرات العقلية وتمايزها، وهي مرحلة قمة النضج

العقلي وذروة القدرات العقلية والتي تزيد فيها قدرة المراهق على التواصل مع الآخرين بمنطقية وتزداد قدرته على الحوار والمناقشة وهي مرحلة الآمال والطموحات واستقلالية التفكير وهـي مرحلة العمليات المجردة والعمليات الشكلية المجردة كما يصفها بياجيه. وبالتالي فهـي مرحلـة التفكير الافتراضي المجرد.

وتصف الطويل (١٩٩٢م، ٧٢) خصائص مرحلة المراهقة بأنها فترة عنيفة تتفجر فيهـا طاقات حيوية جديدة تشمل كافة نواحيه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، فثمة تغيـرات جسمية عديدة تطرأ عليه، وهي ليست تغيرات هادئة مستكينة وإنما هي تغيـرات متمـردة لهـا متطلباتها التي كثيراً ما تلقى المعارضة، فهناك مثلاً الرغبات الجنسية التي تظهر وتلـح بشـدة وتبغي الإشباع، وهناك أيضاً قوى الشباب العقلية التي تأخذ في النمو بشكل واضح، فينمو ذكاؤه وتزداد قدرته على التفكير، ويصبح أكثر قدرة على الجدل والمحاورة فلا يسلم ببساطة لكل مـا يلقى إليه من أوامر كما كان يفعل وهو طفل، وتحدث أيضاً تغيرات انفعالية كثيرة يصحبها عدد من الصراعات، منها ما يرجع إلى التغيرات التي تطرأ على جسم الشباب والتي يصـحبها فـي العادة تغيرات نفسية أساسية تنتج عن قلق الشباب وحساسيتهم بالنسبة لها، ومنها ما ينـتج عـن اعتداد الشباب بذاته ومحاولته المتحررة من التبعة والخضوع لأوامر الأبوين وسـلطة الكبـار عموماً.

ويحدد زهران (١٩٨٦م، ٢٨٩) أهم مميزات مرحلة المراهقة بأنها:

- النمو الواضح المستمر نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية.
- التقدم نحو النضج الجسمي (أقصى طول).
- التقدم نحو النضج الجنسي.
- التقدم نحو النضج العقلي حيث يتم تحقيق الفرد واقعياً من قدراتـه وذلـك مـن خـلال الخبرات والمواقف والفرص التي يتوافر فيها الكثير من المحكات التي تظهـر قدراتـه وتعرفه وحدودها، فقد نجح وفشل وقيم نفسه وقيمه الآخرون... وهكذا.
- التقدم نحو النضج الانفعالي والاستقلال الانفعالي.
- التقدم نحو النضج الاجتماعي والتطبع الاجتماعي واكتساب المعايير السلوكية الاجتماعية والاستقلال الاجتماعي وتحمل المسئوليات وتكوين علاقات اجتماعيـة جديـدة والقيـام بالاختيارات واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتعليم والمهنة والزواج.
- تحمل مسئولية توجيه الذات وذلك بتعرف المراهق على قدراته وإمكانياته، وتمكنه مـن التفكير واتخاذ القرارات بنفسه لنفسه.

- اتخاذ فلسفة في الحياة ومواجهة نفسه والحياة في الحاضر والتخطيط للمستقبل.

وتلخص إبراهيم وسليمان (٢٠٠٢م، ٢٣٥) "أهم ما يميز المراهق في هذه المرحلة في النقاط الأربعة التالية:

أ- الثقة ومحاولة تأكيد الذات حيث يتخفف من سيطرة الأسرة ويؤكد شخصيته ويشعر بمكانته.

ب- الخضوع لجماعة الأقران حيث يخضع المراهق لأساليب أقرانه وسلوكياتهم ومعاييرهم، ويتحول بولائه الاجتماعي من الأسرة إلى الأقران.

ج- التمرد حيث يتحرر المراهق من سيطرة الأسرة ليشعرها بفرديته ونضجه واستقلاله، ويعطي ويتحدى السلطة القائمة في أسرته.

د- التعصب حيث يزداد تعصب المراهق لآراء ومعايير جماعة الأقران التي ينتسب إليها".

وتتفق كثير من الهيئات العلمية على الصفات الآتية للمراهقين:

١- المراهقة فترة تحول من الطفولة إلى الرشد، وهي تعني تلك الخصائص الفسيولوجية والنفسية البارزة منذ البلوغ وحتى النضج، وأن استخدام العمر الزمني للدلالة على بداية ونهاية هذه المرحلة أمر لا فائدة منه لأن بداية البلوغ تختلف كثيراً من فرد لآخر كما يختلف الباحثون على الموعد الصحيح لنهايتها ولكن مداها يقع بين سن ١٢ – ٢٠ من العمر.

٢- أن النضج الجسمي والجنسي كما يتضح لنا من الخصائص الأولية والثانوية للنمو الجنسي يؤدي إلى تغير في اتجاهات الفرد نحو الدور الجنسي الذكري أو الأنثوي الملائم، وتتضمن هذه الفترة من النمو تقبل الذات الجسمية ووظائفها التناسلية.

٣- تتضمن المراهقة أيضاً البحث عن الاستقلال الوجداني والاجتماعي والاقتصادي فهي الوقت الذي يستخدم فيه الفرد إمكاناته بصورة أكثر نضجاً وعلى مستوى أكثر تعقيداً ليعطي كما يأخذ، وأن يقيم علاقات مع الآخرين، وأن يثق فيهم وأن يتعلم ما ينفعه وما يضره. (منصور وعبدالسلام، ١٩٨٩م، ٥٢٠).

وترتبط مميزات وخصائص المراهقين بالحاجات النفسية للمراهق ومشكلاته نظراً لكون التغيرات في المظاهر النمائية تقترن بتغيرات في حاجات المراهقين وبتحقيق الأمن النفسي أو عدم تحقيقه، انطلاقاً من إشباع الحاجات أو عدم إشباعها.

وتؤكد كلنتن (١٩٩٩م، ١٤) بأن: "مرحلة المراهقة تتميز بخصائص تميزها عن مرحلة

الطفولة والرشد وهذه الخصائص ناتجة عـن التغيـرات الجسـمية، والعقليـة، والاجتماعيـة، والانفعالية، والتي تحدد حاجات جديدة للفرد يجب إشباعها، إذا لم تشبع تتبلور مشكلات متعـددة للمراهق ويظهر على السطح ما يسمى بأزمة المراهقة".

<u>التقسيمات الفرعية لمرحلة المراهقة:</u>

يعد تقسيم مرحلة المراهقة إلى مراحل فرعية عرفاً أكاديميـاً سـائداً لـدى البـاحثين والمتخصصين في مجال العلوم النفسية، والمتأمل في المؤلفات النفسية بـاختلاف تخصصـاتها الدقيقة، والأبحاث والدراسات النفسية والتربوية يجد العديد من التقسيمات التي حظيت بها مرحلة المراهقة فهناك التقسيمات الثنائية ا لتي تنظر لمرحلة المراهقة على أنهـا مـرحلتين فـرعيتين وهناك التقسيمات التي تنظر للمراهقة باعتبارها ثلاث مراحل فرعية وهي الأكثر شـيوعاً فـي المؤلفات النفسية وهناك التقسيم الرباعي والذي يبدو أنه جاء لظـروف عصـرية واجتماعيـة وتربوية وكنتيجة للمعايير الاجتماعية والمقاييس الحضارية والامتداد الزمني لهذه المرحلة فـي واقعنا المعاصر ويرى الباحث بأن هذه التقسيمات بأشكالها الثلاثة تعتمد أساسـاً علـى الأسـس العامة التي تقسم مراحل النمو والإنساني بعامة على أساسها حيث يلخص السيد (١٩٩٨م، ٧٧) هذه الأسس في "الأساس الغددي العضوي، والأساس التربوي، والأساس الاجتماعي، والأسـاس التطوري، هذا وتعتمد الأسس في أعماقها على الصفات النفسية لمظاهر النمو".

ويمكن تلخيص التقسيمات الفرعية لمرحلة المراهقة وفقاً لما يلي:

أ- **التقسيمات الثنائية**: وهي التي تنظر للمراهقة على أساس أنها مرحلتين هما:

١- المراهقة المبكرة: تمتد من عمر الثالثة عشرة تقريباً وحتى السادسة عشرة.

٢- المراهقة المتأخرة: وتمتد من السابعة عشرة وحتى الثانية والعشرون.

ب- **التقسيمات الثلاثية**: وهي التي تنظر للمراهقة على أساس أنها ثلاث مراحل فرعية:

١- ما قبل المراهقة: وتمتد من العاشرة وحتى الثانية عشرة وترتبط بالبلوغ الجنسي.

٢- المراهقة المبكرة: تمتد من عمر الثالثة عشرة وحتى السادسة عشرة.

٣- المراهقة المتأخرة: وتمتد من السابعة عشرة وحتى الثانية والعشرون.

وهو تقسيم يقوم على الأساس التربوي.

ج- **التقسيمات الرباعية**: وهي التي تنظر للمراهقة على أساس أنها أربع مراحل فرعية:

١- مشارف المراهقة: من الحادية عشرة إلى الثالثة عشرة.

٢- المراهقة المبكرة: من الثالثة عشرة إلى الخامسة عشرة.

٣- المراهقة المتوسطة: من السادسة عشرة إلى الثامنة عشرة.

٤- المراهقة المتأخرة: من التاسعة عشرة إلى الحادية والعشرون.

ويرى الباحث أن التقسيمات الفرعية لمرحلة المراهقة هو تقسيم نظري يحتاج إليه التنظيم العلمي وتتطلبه الأغراض الأكاديمية لتسهيل عملية الدراسة وسهولة الفهم والاستيعاب، كما أن لامتداد المرحلة الزمني والذي أصبح في واقعنا المعاصر أطول من أي وقت مضى دوراً في شيوع هذه التقسيمات.

وعلى الرغم من ذلك فإن هذه التقسيمات الفرعية قد ساهمت في ترسيخ بعض المفاهيم الخاطئة حول هذه المرحلة ولعل أبرزها هو النظرة لهذه المرحلة بأنها منفصلة عن مراحل النمو الأخرى، والفهم الضيق الذي يرى استخدام مصطلح مرحلة بمعنى الثبات، والحقيقة العلمية تؤكد أن عملية النمو الإنساني عملية مستمرة منتظمة في مراحلها وكل مرحلة هي امتداداً لما سبق وتأسيساً لما يلحق بها وهي عملية كلية يحكمها التفاعل والترابط وما يحدث في جانب من جوانب النمو يؤثر ويتأثر بالجوانب الأخرى وهو ما يشير إلى أن النمو الإنساني عملية تطور وتغيير منتظمة ومستمرة وكلية ومتكاملة فيها من الترابط والتفاعل والتتابع ما يلغي مثل هذه الاعتقادات الزائفة.

وتمثل المراهقة مكوناً رئيسياً في أغلب النظريات النفسية والتي قدمت تصورات وتقسيمات لمراحل النمو وفقاً لاهتمام كل نظرية منها فمرحلة المراهقة لدى فرويد تمثل المرحلة الخامسة في نظريته عن النمو النفسي وأطلق عليها المرحلة التناسلية. (عبدالرحمن، ٢٠٠١م، ١١٥).

وتمثل في نظرية النمو النفسي الاجتماعي عند اريكسون المرحلة الخامسة التي أطلق عليها اسم مرحلة اكتساب الإحساس بالهوية مقابل انتشار الهوية حيث يشير عبدالمعطي وقناوي (٢٠٠١م، ٢٨٩) "إلى أنه وعبر المدى الزمني لهذه المرحلة من مراحل نظرية اريكسون يسود الإحساس بالهوية حياة الفرد في فترة من أهم مراحل حياته وهي مرحلة المراهقة (١١ – ٢٠سنة)".

كما أن مرحلة المراهقة تمثل في ضوء نظرية بياجيه المعرفية أعلى المراحل العقلية والمعرفية والتي أطلق عليها مرحلة العمليات المجردة (العمليات الشكلية) حيث يرى نشواتي (١٩٨٦م، ١٦١) "بأن المراهق يمارس أكثر العمليات المعرفية تطوراً وتقدماً حيث يستطيع التفكير والبحث بعيداً عن الأشياء والموضوعات المادية الملموسة".

وفي النمو الأخلاقي وفقاً لنظرية كولبرج فإن المراهقة تقع في المرحلة الثالثة والتي تعرف بمرحلة أخلاقية التوقعات المتبادلة، العلاقات والمسايرة ضمن المستوى الثانوي الذي وصفه كولبرج بأخلاقية العرف والقانون. "وتشير غالبية الدراسات إلى وقوع المراهقين من الناحية التصنيفية في المرحلة الثالثة "مرحلة نمو الأحكام الخلقية". (عريش، ٢٠٠٥م، ٣٩).

الاتجاهات النظرية في دراسة سيكولوجية المراهقة:

حظيت سيكولوجية المراهقة باهتمام بحثي مميز وتسابق الباحثون والمتخصصون إلى تقديم تفسيرات علمية لما يحدث للمراهق في هذه المرحلة وعلى الرغم من تباين واختلاف هذه التفسيرات إلا أن كلاً منها قد ساهم في دفع عملية التقدم البحثي قدماً وساهم في إثراء التراث النفسي والتراكم المعرفي وهو كما يراه الباحث الطريق إلى "النضج البحثي والمعرفي" والسبيل إلى "الفهم النفسي المتكامل" لمرحلة ذات أهمية كبرى وأثراً حاسماً في الحياة الإنسانية.

واعتماداً على (فهمي، ١٩٧٤م؛ زهران، ١٩٨٦م؛ زيدان، ١٩٨٦م؛ عبدالرحيم، ١٩٩٧؛ عطا، ١٩٩٦م؛ الزعبلاوي، ٢٠٠١م؛ باظه، ٢٠٠٢؛ مرسي، ٢٠٠٢م) فإنه يمكن تلخيص أهم الاتجاهات النظرية التي قدمت تفسيرات لمرحلة المراهقة كما يلي:

١- التوجهات النظرية البيولوجية: وهو التوجه الذي يفسر سلوك المراهقين استناداً إلى العوامل والمحددات الوراثية للسلوك الإنساني، ولذلك فإن سلوك المراهقين ومشكلاتهم واحدة بحكم طبيعة النمو، ويتزعم هذا الاتجاه (ستانلي هول) والتي كانت العاصفة التي وصف بها هذه المرحلة عاصفة استثارت اهتمام الباحثين والمتخصصين وعاصفة في ردود أفعالهم تجاه هذا التوجه الذي يؤكد على حتمية أزمة المراهقة، ويدعهم هذا التوجه (جيزل، وفرويد، وأنا فرويد).

٢- التوجهات النظرية الأنثروبولوجية: وهو التوجه الذي يركز في تفسيره لسلوك المراهقين اعتماداً على العوامل والمحددات الاجتماعية والثقافية كوسط بيئي ونفسي يؤثر في سلوك وتصرفات ومشكلات المراهقين وبالتالي فإن هذا التوجه على نفي فكرة الأزمة الحتمية للمراهقين وأن البيئة والوسط الاجتماعي والثقافي هو الذي يحدد سلوك ومشكلات المراهقين، ويتزعم هذا التوجه (مارجريت ميد) ويدعم هذا التوجه (روث بندكت)، كما أن نظريات التعلم الاجتماعي تشير إلى هذا التوجه.

٣- التوجهات النظرية التفاعلية: وهو التوجه الذي يفسر سلوك المراهقين بأنه محصلة

التفاعل بين العوامل البيولوجية والعوامل الاجتماعية والثقافية ويتزعم هذا الاتجاه كل من (سولنبرجر وليفين) كما أن إسهامات بعض التحليليون الجدد (كهورني، وسوليفان واريكسون) تدعم هذا التوجه حيث تشير هذه الإسهامات إلى تطور الأنا ضمن السياق الثقافي.

ويتضح من العرض السابق أن كل إسهام علمي يلقي الضوء على جانب معين حتى وإن كان مبالغاً فيه، يساهم في إثراء المعرفة الإنسانية ويحرك الطاقات الفكرية ويستثير المتخصصين لمناقشة هذا الإسهام والاعتماد عليه في تقديم محاولات أكثر نضجاً وأقرب للموضوعية.

أشكال وصور سلوك المراهقين:

يتخذ سلوك المراهقين أشكالاً وصوراً متعددة مما يؤكد أن سلوكهم يتوقف على نمط شخصياتهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة وعلى البيئة التي يعيش فيها المراهق بثقافتها وعاداتها ومعاييرها ونوعية التعامل بين المراهق والمجتمع الأسري والمدرسي والاجتماعي والإعلامي الذي يحظى به، وتعد دراسة (مغاريوس، ١٩٥٧م) من الدراسات العربية الرائدة في مجال المراهقة والتي قسم فيها أشكال وصور سلوك المراهقين إلى:

١- المراهقة المتكيفة: الهادئة نسبياً والتي تميل إلى الاستقرار العاطفي وتكاد تخلو من التوترات الانفعالية الحادة وغالباً ما تكون علاقة المراهق بالمحيطين به علاقة طيبة.

٢- المراهقة الانسحابية المنطوية: وهي صورة مكتئبة تميل إلى الانطواء والعزلة والسلبية والتردد والخجل والشعور بالنقص وعدم التوافق الاجتماعي.

٣- المراهقة العدوانية المتمردة: يكون فيها المراهق ثائراً متمرداً على السلطة، ويميل إلى توكيد ذاته ويكون سلوكه عدواني.

٤- المراهقة المنحرفة: وتمثل الصور المتطرفة للشكلين الانسحابي والعدواني، وفيها نجد الانحلال الأخلاقي والانهيار النفسي. (زيدان، ١٩٨٦م، ١٦١).

ويقترح هويدي (١٩٨٥م، ٦٧) التصنيف التالي لأنماط المراهقين:

١- النمط التقليدي الشكلي: الذي يتجه نحو المسايرة والانصياع للمعايير الاجتماعية ومحاولة التمسك بالعادات والتقاليد وأنماط التفكير التقليدية ويتميز هذا النمط بمستوى منخفض من الطموح مع اهتمامات وأنشطة محدودة.

٢- النمط المثالي: ويتميز هذا النمط بالسخط والتمرد على ما هو قائم في المجتمع من عادات وتقاليد وقيم ويؤمن بضرورة تغيير ذلك نحو الأفضل.

٣- النمط الباحث عن اللذة والإشباع: ويتميز بأن دوافعه البدائية هي المحرك الأساسي لسلوكه وأنشطته ليس لديه اهتمامات عامة أو طموحات مستقبلية لا يشعر بالانتماء الكافي لمجتمعه وهذا النمط أكثر عرضة للاغتراب والانفصال عن الذات والمجتمع من بقية الأنماط.

٤- النمط السيكوباتي الجانح: سلوكه يتصادم مع المجتمع قدرتهم على تحمل الاحباطات ضعيفة يميلون لإلقاء اللوم على الآخرين وينحرف أصحاب هذا النمط إلى الإدمان بأنواعه المختلفة أو الشذوذ الجنسي أو الجرائم البسيطة.

ويحدد عقل (١٩٩٦م، ٣٢٩) "العوامل التي تحدد شكل المراهقة بأنها:

- عوامل تتعلق بسرعة التغيرات النمائية وما يترتب عليها من ظهور حاجات إذا شبعت مرت المراهقة بهدوء.
- عوامل تتعلق بغموض البيئة الجديدة للمراهق.
- عوامل أسرية تتعلق بأساليب المعاملة التي يتلقاها المراهق.
- عوامل تتصل بموقف الرفاق والراشدين من المراهق.
- عوامل تتعلق بكثرة الإحباطات التي يواجهها المراهق.
- عوامل تتعلق بخبرات المراهق في مراحل نموه".

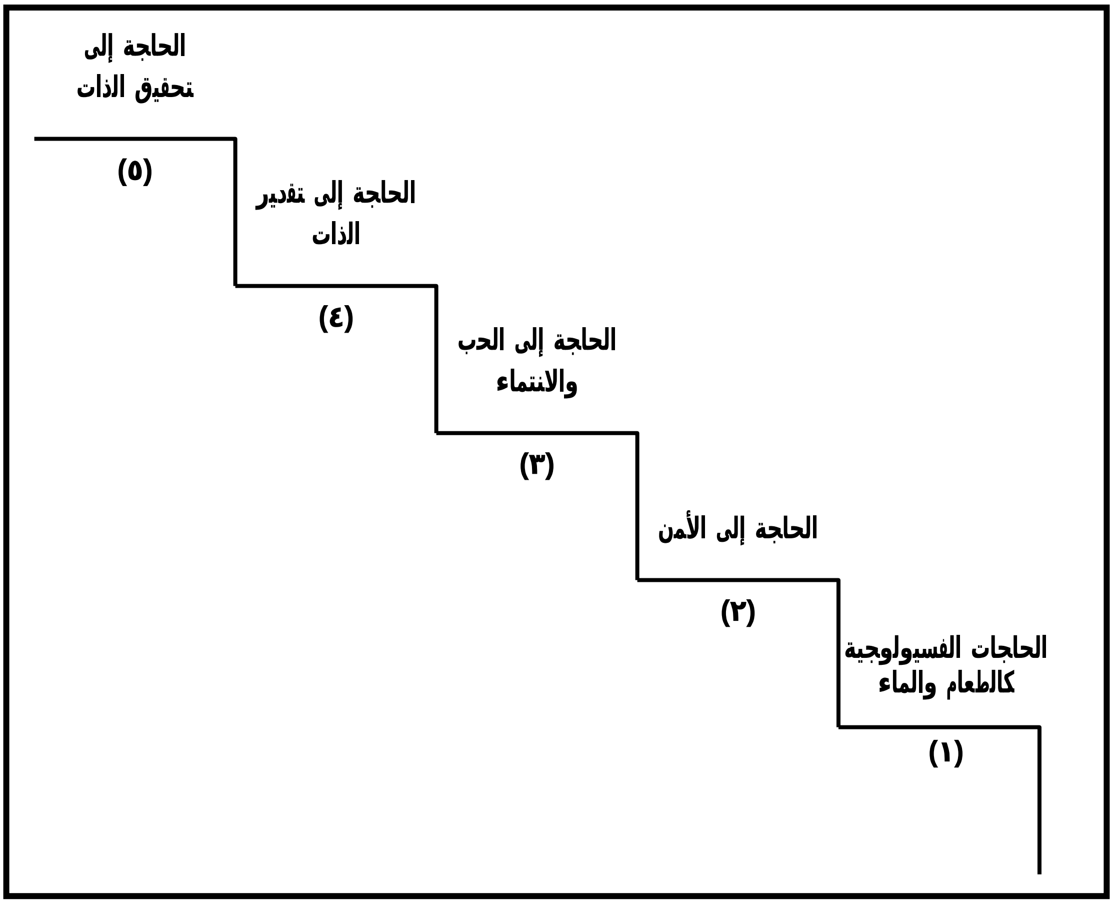
الحاجات الأساسية للمراهقين:

ترتبط الحاجات بالحياة النمائية للإنسان ويشكل إشباع الحاجات معياراً لاستمرار الحياة أو تهديداً وتنقسم الحاجات إلى حاجات فسيولوجية والتي يعد إشباعها أمراً حتمياً لاستمرار الحياة وحاجات نفسية والتي يعد إشباعها استمراراً للحياة بصورة أفضل وعدم إشباعها يشوه معالم الحياة، ويعد "هرم ماسلو" للحاجات أشهر إسهامات علماء علم النفس في هذا المجال وفيه جمع بين أهمية إشباع الحاجة بنوعيها الحاجات الفسيولوجية والحاجات النفسية حيث وضع الحاجات الفسيولوجية في قاعدة الهرم ثم ينطلق منها الفرد إلى تحقيق الحاجات النفسية والمتمثلة في الحاجة للأمن والحاجة للحب والانتماء ثم الحاجة إلى الاعتراف والتقدير ثم الحاجة لتحقيق الذات كأعلى قمة في هرم ماسلو الذي يعد من أشهر علماء الاتجاه الإنساني، كما في الشكل التالي:

شكل (٩)

"الترتيب الهرمي للحاجات"

هرمية ماسلو



ويؤكد عيد (٢٠٠٢م، ٢٠٦) "على أهمية إشـباع الحاجـات لتحقيـق وحـدة وتكامـل الشخصية في الحياة ويستشهد بالاهتمام الذي حظي به موضوع الحاجات لدى ماسلو الإنسـاني وفروم التحليلي)".

وكنتيجة للتطورات النمائية في مرحلة المراهقة فإنها يصاحبها أيضاً نمواً في حاجـاتهم التي إذا ما أشبعت تحقق الاتزان والتوافق النفسي مما يؤدي إلى تحقيـق التوافـق الاجتمـاعي وسواء الصحة النفسية.

ويمكن النظر للحاجة باعتبارها شعور بنقص أو افتقار شيء في إشباعه استمرار للحياة وتحقيق الذات والشعور بالارتياح والاتزان النفسي.

وينظر أبو علام (١٩٨٦م، ١٩٧) للحاجة على أنها "رغبة طبيعية يهدف الكائن الحـي إلى تحقيقها بما يؤدي إلى التوازن النفسي والانتظام في الحياة، وتظهر أهمية الحاجة في حيـاة

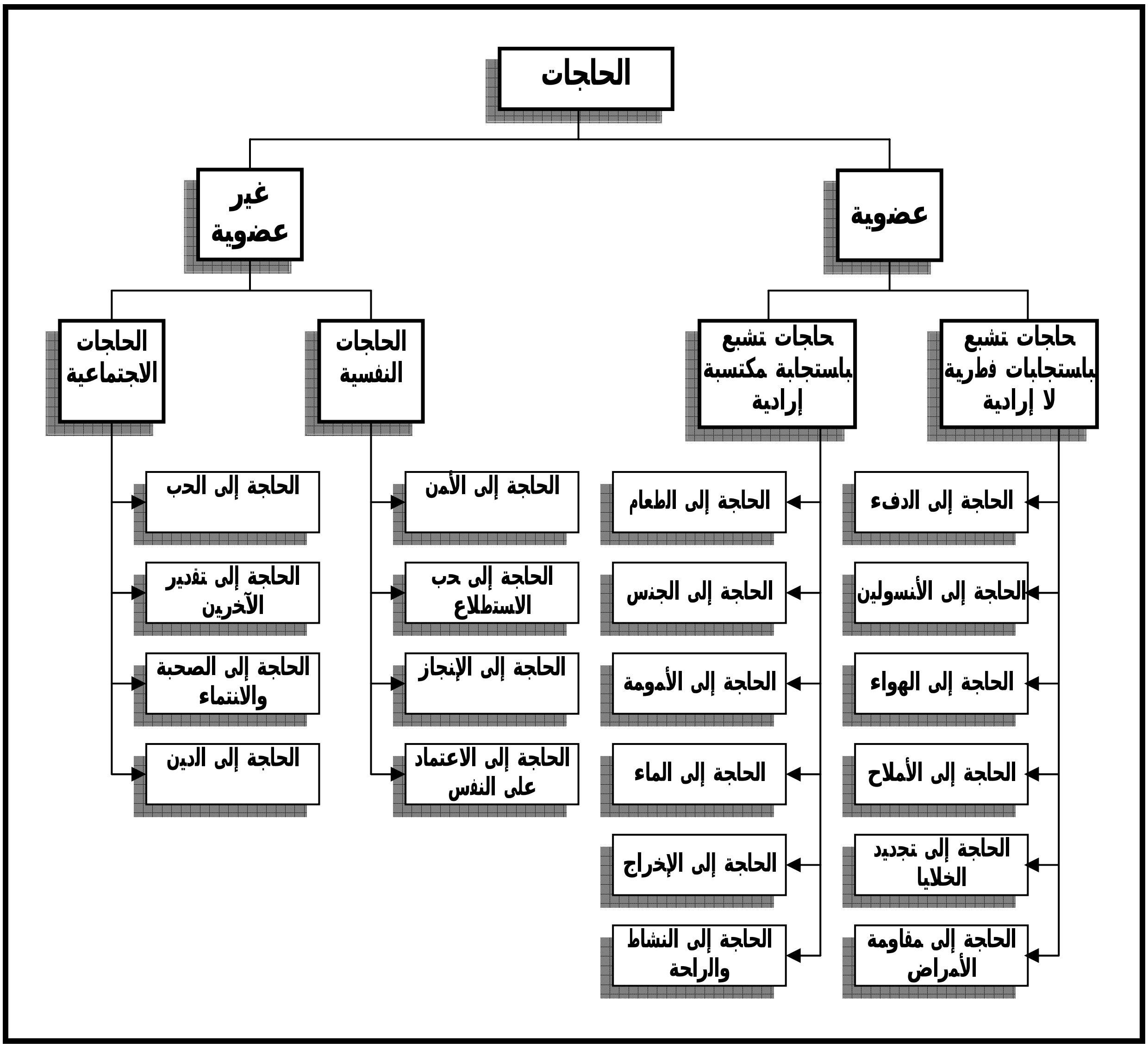
الكائن الحي عندما توجد صعوبات أو ظروف تحول دون إشباع هذه الحاجة، إذ يظهـر عليـه الاضطراب والقلق وعدم الشعور بالسعادة في الحياة".

ويرى محمد ومرسي (٢٠٠٠م، ٦٧) أن الحاجة "مفهوم فرض يدل على حالة من عـدم الاتزان الداخلي (بسبب نقص شيء مادي أو معنوي) تؤدي إلى توتر وإثـارة الكـائن الحـي، وتدفعه إلى النشاط والاستمرارية حتى يحصل على ما ينقصه، ويشبع حاجته، فيعود إليه توازنه الداخلي".

ويقدمان تصنيفاً للحاجات العضوية وغير العضوية كما في الشكل التالي:

شكل (١٠)

تصنيف الحاجات العضوية وغير العضوية



ويقدم هريدي (٢٠٠٥م، ٢٨) مفهوماً للحاجات الإنسانية الأساسية بأنها "مجمل المتطلبات شبه الدائمة والهامة لتحقيق الشخص لوجوده النفسي والاجتماعي الأفضل".

ويلخص زهران (١٩٨٦م، ٤٠١) "حاجات المراهقين الأساسية في الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الحب والقبول، والحاجة إلى مكانة الذات، الحاجة إلى الإشباع الجنسي، الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار، الحاجة إلى تحقيق وتأكيد وتحسين الذات والحاجة إلى الترفيه والتسلية".

ويلخص يوسف (١٩٩٤م، ١٧٢) الحاجات النفسية الأساسية للمراهقين فيما يلي:

١- الحاجة إلى الأمن.
٢- الحاجة إلى التقدير الاجتماعي.
٣- الحاجة إلى الانتماء.
٤- الحاجة إلى الضبط (ضبط الذات وتهذيبها).
٥- الحاجة إلى الاستقلال والحرية.
٦- الحاجة إلى التعبير عن الذات وتوكيدها.
٧- الحاجة إلى النجاح.
٨- الحاجة إلى التكيف الاجتماعي.
٩- الحاجة إلى تعلم القيم المختلفة المرغوب فيها والنظام الأخلاقي اللازم لتوجيه السلوك.

هذا ويعتبر شعور المراهق بتقبل الأبوين والأسرة له من أهم عوامل النجاح كما يعتبر شعور المراهق بالنبذ والكراهية منهما من أهم أسباب الفشل، فالتقبل الاجتماعي يحقق الأمان النفسي للمراهق وهذا يعتبر أفضل حافظ له على العمل والنجاح، وقد يرجع الفشل الدراسي في كثير من الحالات إلى اهتزاز الشعور والحرمان بين إشباع هذه الحاجات،ويلعب التقبل الاجتماعي دوراً كبيراً في تحقيق التكيف النفسي للفرد ولذا فالحاجة إلى التقبل الاجتماعي تعد من أقوى الحاجات النفسية للمراهق ولعل هذا يفسر الرغبة في الانضمام إلى جماعات الأقران.

وقد أظهرت الدراسات في مجال الحاجات النفسية اختلافاً في ترتيب ونوعية وأهمية الحاجات وقد يكون هذا الاختلاف بسبب عوامل ثقافية أو عوامل نفسية أو عوامل اجتماعية أو عوامل شخصية أو عوامل بيئية أو لعامل العمر الزمني أو لعوامل اقتصادية أو لعامل الجنس كما أشارت لذلك نتائج الدراسات في البيئة العربية. (أحمد، ١٩٩٩م، ٥٩).

ويؤكد المفدي (١٩٩٣م، ٨٦) على "اختلاف الوسيلة التي يشبع بها الفرد حاجاته النفسية باختلاف المرحلة العمرية التي هو فيها، فقد يتساوى فردان في حاجة من الحاجات النفسية لديهما، ولكن ربما تكون وسيلتهما لإشباع هذه الحاجة مختلفة".

ويصنف النعيمشي (١٩٩٤م، ٣٧) "حاجات المراهقين إلى ثلاثة أنواع حاجـات نفسـية وتشمل الحاجة إلى العبادة والأمن والقبول، وحاجات اجتماعية وتشـمل الحاجـة إلـى الرفقـة والزواج والعمل والمسئولية، وحاجات ثقافية وتشمل الحاجة إلى الاستطلاع والهوية الثقافية".

ويرى الباحث أن إشباع حاجات المراهق الأساسية يرتبط بالدرجة الأولى على نوعيـة وشكل وعلاقات الأسرة ومقدار تمتع الأسرة بالأهلية النفسية والمعرفية والتربوية التـي تحـاول الاتجاه في سير نمو ابنها المراهق بشكله الطبيعي بدلاً من السير في اتجاه مضاد، كما أنه يرتبط بالمؤسسات التعليمية والتي تساهم بدور فعال إيجابياً أو سلباً في عملية الإشـباع كمـا أن دور المؤسسات الإعلامية وبخاصة في هذا العصر أصبح مؤثراً ولا يقل أهمية في هذا الجانب كمـا تلعب الرفقة (جماعة الرفاق) أثراً كبيراً في إشباع حاجات المراهق.

وتشير نتائج دراسة سليمان ومحمد (١٩٩٤م، ٦٤) إلى "أن الحاجـة مفهـوم معيـاري ونسبي متغير من وقت لآخر، فالحاجة تتأثر بعدة عوامل منهـا مسـتوى المعيشـة، والمنـاخ الاجتماعي والاقتصادي السائد، ومستويات النمو، والإطار الثقافي الذي يعيش فيه المراهق، كما أن الحاجة مهما أشبعت لدى المراهق فهي لا تزول تماماً فهي تتميز بالتجدد".

وتتميز الحاجات النفسية الأساسية بالخصائص الرئيسية التالية:

- أنها شديدة التأثر بالخبرة التي يمر بها الفرد.
- أنها تتنوع في النمط والكثافة من شخص إلى آخر.
- أنها تتغير في داخل الفرد ذاته.
- أنها تعمل في إطار الجماعة ولا تعمل منفردة.
- أنها تختفي عن الإدراك والمعرفة الواعية الظاهرة.
- أنها مشاعر غامضة وليست ملموسة كالحاجات الفسيولوجية.
- أنها تؤثر على السلوك بصفة عامة. (ملحم، ٢٠٠٧م، ١٩).

ويربط خضر (١٩٧٥م، ١٤) بين الحاجات والمشكلات فالحاجة عبارة عن رغبة عنـد الكائن الحي سواء عرفها وفهمها صاحبها أم لم يعرفها، وهي مركب أو تصور فرضي لتـوتر فسيولوجي، والموقف الذي يثير هذا المركب يكون سيكولوجياً أو اجتماعياً، وهذا التوتر قد يكون إما من داخل الكائن الحي ومن خارجه، أما المشكلة فهي شيء يشعر به الفرد ولكنه لا يجد لـه حلاً مباشراً أو بدون وعي لا تكون هناك مشكلة، وقد تمثل التعبير الخارجي أو النتيجة الخارجية للحاجة ويمكن أن تعد عرضاً من أعراض حاجة لم تشبع.

ويشير جلال (١٩٨٥م، ٢٣٩) إلى أنه يقابل الفرد في العادة أثناء تفاعله مع بيئته الصراع والمشاكل وحتمية الاختيار بين المواقف المتناقضة، وهذا أمر تحتمه طبيعة الحياة، والفرد تسيره حاجاته الفسيولوجية والاجتماعية وفكرته عن نفسه، وتعبر الحاجات عن نفسها عن طريق السلوك الظاهر، فإذا لم تشبع هذه الحاجات إشباعاً مناسباً يصبح لدينا موقف يبعث على التوتر، وبالتالي يختل توازن الفرد مع بيئته، وحينئذ يمكننا القول أن لدى الفرد مشكلة، ونحن في بحثنا عن المشاكل التي يجابهها الفرد لا نهدف إلى إيجاد السبل التي يمكن بها تجنب هذه المشاكل، إنما الهدف هو محاولة مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله ويتعلم الطرق السوية التي تمكنه من مجابهة هذه المشاكل وحلها.

ويؤكد جابر وعمر (١٩٨٨م، ٣٢٦) أن إشباع حاجات التنظيم الهرمي كما جاء بها ماسلو والتي أطلق عليها الحاجات الأساسية يعد أمراً أساسياً للصحة النفسية للفرد، وتعد هذه الحاجات أساسية للأسباب التالية:

٧- عدم إشباعها يعوق الصحة النفسية.

٨- إشباعها يمنع المرض النفسي.

٩- تجديد وإعادة إشباعها يؤدي إلى التغلب إلى الأمراض.

١٠- تختفي هذه الحاجات بالنسبة للأصحاء من الناس.

ويحدد ماسلو شروط معينة تعد بمثابة متطلبات رئيسية لإشباع الحاجات الأساسية، ويمثل عدم تحقيق هذه الشروط خطراً مباشراً يهدد الحاجات الأساسية نفسها، ومن أمثلة هذه الشروط: حرية التعبير اللفظي، حرية ما يرغب فيه الفرد طالما أنه لا يسبب ضرراً للآخرين، حرية التعبير عن الذات؛ حرية البحث عن المعلومات، العدالة، الوضوح، الأمانة، المحافظة على النظام في الجماعة وفي النهاية، حرية الدفاع عن الذات.

وأشارت نتائج دراسة عيد (١٩٩٧م، ٢٥١) إلى أن وصول المراهق لتحقيق التوازن النفسي يلزم إشباع الحاجات وبخاصة الحاجة إلى الأمن لأن إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى الإحساس بالهوية ويجيب عن تساؤلات البحث عن كينونة وهدف ومعنى في الحياة.

وهناك دراسات ربطت بين عدم إشباع الحاجة إلى التقدير الاجتماعي وبين الممارسات العنيفة وانحراف المراهقين حيث تشير بوشلاق (٢٠٠٦م، ٤٠٢) إلى "أن المراهق الذي يحرم من التشجيع في المنزل ثم المدرسة بعد ذلك، يلجأ نتيجة لذلك إلى الجماعات المنحرفة وممارسة كل أنواع التخريب والعدوان لإشباع حاجته إلى التقدير الاجتماعي".

مشكلات المراهقين:

تشير أدبيات العلوم النفسية والتربوية إلى أن مرحلة المراهقة تتسم بالكثير من المشكلات والتحديات والمتاعب المتنوعة بدرجة تزيد كماً وكيفاً عن أي مرحلة من مراحل النمو الإنساني الأخرى.

ويؤكد خضر (١٩٧٥م، ١٠) بأن مرحلة المراهقة "تزخر بالمشكلات التي تستمر وتصاحب الفرد لفترة طويلة لأنها تعتبر فترة تيقظ الشعور والميلاد النفسي الذي يتم بالتمييز بين الأنا وبين الأبوين كما يقول يونج كذلك تعتبر فترة تغير في الانتماء للجماعة، وفترة للانتقال من منطقة معروفة إلى منطقة مجهولة كل ما فيها لم يتضح من الناحية المعرفية حتى جسم المراهق نفسه وما يعتريه من تغيرات يصبح مصدراً للحيرة وتردد المراهق، كما يجابه المراهق أثناءها الكثير من المشكلات في علاقاته الجديدة بجماعة الراشدين وما يسيطر عليها من قيم دينية وعملية ومهنية قد تجعله في صراع وتوتر يشتد كلما كانت هذه القيم مركز ضغط واهتمام شديد من جانب الجماعة".

وتطلق بهادر (١٩٨٠م، ٣٨) مصطلح "عمر المشكلات" على مرحلة المراهقة وترى بأن "سلوك المراهق أياً كان نوعه أو مظهره يتصف عادة بالمتاعب والمشكلات بدرجة قد تفوق غيرها خاصة من وجهة نظر أفراد المجتمع الكبار، ويرجع السبب في ذلك إلى المعتقدات السائدة بينهم عن المراهقة ووصفها وربطها بالمشاكل الكثيرة. وهذا يتمشى تماماً مع ما أكدته معظم الدراسات العلمية التي أجريت على الشباب في هذه الفترة حيث أكدت معظمها على أن مشاكل المراهقين كثيرة ومتنوعة ومتعددة ويجب الإسراع في التخلص منها، وإيجاد الحلول المناسبة لها ومقابلتها بأساليب مقبولة ومعقولة من جانب المراهقين وجماعاتهم الخاصة حتى يكون المراهق ناجحاً في حياته المقبلة".

ويرى الباحث أن المشكلات التي تصدر من المراهقين تكون نتيجة للمشكلات التي تواجه المراهقين أسرياً ومدرسياً ومجتمعياً وإعلامياً.

ويصف قاسم وثاني (١٩٩٤م، ٤٢٥) مشكلات هذه المرحلة بأنها "شباب في مشكلات وليس شباباً مشكلاً" وشتان بين الحالتين ففي الحالة الأولى نتكلم عن واقع موضوعي لا يوفر فرصاً كافية للإرضاء العضوي والنفسي والاجتماعي ومواجهة متطلبات الحياة المتجددة ويضع الشباب في أزمة، وفي الحالة الأخرى نتكلم عن جيل من الشباب يعجز لعدم كفاية إمكاناته وربما لعدم سواء نسق قيمه واتجاهاته وأساليب تصرفه عن التكيف والتوافق مع الواقع".

وتشير رمضان (١٩٩٧م، ٢١٢) إلى "أن الافتقار للروابط العاطفية التي تربط بين الفرد

بالآخرين (المجتمع) هو السبب الرئيسي في الانحراف".

ويرى (Arthur et al., ٢٠٠٠, ١٧) أن المشكلات والتحديات التي يعانيها المراهق تتفاوت من حيث نوعيتها ودرجتها وخطورتها فمنها السهل البسيط الذي يتمكن المراهق من مواجهته بنفسه والتغلب عليه وحده، ومنها ما يكون معقداً متشابكاً في جذوره ويتطلب التدخل السريع من المحيطين به لمساعدته في التغلب عليها، ومنها ما يكون أشد خطورة ويستلزم تدخل المتخصصين في علم النفس الإرشادي لمعرفة أسباب هذه المشكلات واستخدام الاستراتيجيات المناسبة للتخلص من هذه المشكلات".

ويشير عبدا (٢٠٠٢، ٢٧٩) إلى أنه "أجريت العديد من البحوث التي تناولت مشاكل المراهقة، واختلفت نتائجها وذلك وفقاً للإطار النظري والتجريبي للباحث والبحث، ووفقاً للبيئة واختلافها وما يسودها من ثقافة وقيم وعادات وتقاليد وظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية، قد تشكل ضغوطاً على المراهق تدفعه إلى الانحراف".

ويعيش المراهق في هذه المرحلة رحلة بحث نفسية واجتماعية توصله إلى الاستقلال الشخصي والاجتماعي وتخرجه من دائرة الطفولة لتستقر به في عالم الكبار وخلال هذه الرحلة تظهر مجموعة من العقبات منها ما يتعلق بالمراهق نفسه ومنها ما يتعلق بالمؤثرات والموانع المجتمعية ومنها ما يتعلق بشكل ونوعية العلاقة والاتصال والتفاعل بين المراهق وهذه المؤثرات ولذلك فإنه يمكننا أن نطلق على هذه الرحلة "رحلة النمو الشاقة" التي تخلق مزيداً من الصراعات والتوترات التي بدورها تفسح المجال لظهور مشكلات المراهقين.

ويحدد راجح (١٩٧٠م، ٤٣٧) والعيسوي (١٩٨٥م، ٦٨) أهم الصراعات التي يعاني منها المراهق وتزيد من توتره وتقلباته ومشكلاته فيما يلي:

- صراع بين مغريات الطفولة والرجولة.
- صراع بين شعوره الشديد بذاته وشعوره الشديد بالجماعة.
- صراع جنسي بين الميل المتيقظ وتقاليد المجتمع أو بينه وبين ضميره.
- صراع ديني بين ما تعلمه من شعائر وبين ما يصوره له تفكيره الجديدة.
- صراع عائلي بين ميله إلى التحرر من قيود الأسرة وبين سلطة الأسرة.
- صراع بين مثالية الشباب والواقع.
- صراع بين جيله والجيل الماضي.

وينظر ليري (٢٠٠٦، ١٠٥) للمراهق على أنه "شخص يسبب المشكلات لنفسه ولمجتمعه، وذلك لكونه شخصاً غير متكيف مع دوره الجديد في الحياة مضطرب.. قلق متردد..

متمرد عنيد.. عنيف عدواني، وهذه التصرفات والخصائص في شخصية المراهق تسبب له الكثير من المشكلات والمتاعب التي على أثرها يشعر بعدم الرضا النفسي وعدم التمتع بالسعادة ويجعلنا نحكم على سلوكه وتصرفاته بالانحراف وعدم التوافق".

ويذكر الضامن (٢٠٠٥م، ١٩٨) "أن كثير من الدراسات تشير إلى أن المراهقين يعانون منم شكلات تتعلق بالمزاج، والشجار مع الأسرة، والإثارة، وأحياناً الشعور بالوحدة والاضطراب مما يتطلب من المراهقين أن يتكيفوا مع الواقع ومع قوانين المجتمع وأن يقيموا علاقات مع زملائهم وأن يضعوا أهدافاً واقعية لأنفسهم، وهذا ما يطلق عليه التكيف السليم وأن المراهق يختلفون في قدراتهم على مواجهة المشكلات ووضع الخطوات اللازمة لمساعدتهم على التكيف، وهناك استراتيجيات يمكن اتباعها لمواجهة هذه المواقف وهي: مهارات حل المشكلات مثل تعريف المشكلة ووضع الحلول الممكنة للمشكلات التي تحول دون تحقيقنا لأهدافنا، ومهارات التكيف وهي مجموعة من الاستجابات المتعلمة تتضمن مجموعة من الأفعال والأفكار التي تساعد الفرد على التحمل وتجنب وتقليل الضغوط من خلال البحث عن المعلومات وتبادلها مع الآخرين وضبط الذات والواقعية وهذه المهارات ضرورية وهامة في حياة الفرد، والتكيف يمكن أن يكون إيجابياً في التعامل مع المواقف المشكلة أو سلبياً كعدم التفكير في الامتحان القادم مثلاً أو بازدياد الضغوط لكون المشكلة لم تحل بعد.

ويصف سريه (٢٠٠٤م، ٢٩) "مشكلات المراهقين بأنها ظاهرة طبيعية وأساسية في حياة الفرد، والشباب هو فترة المشكلات والهموم، والمراهق يحتاج إلى كثير من المساعدات حتى يصبح راشداً متوافقاً في حياته؛ لأن المراهقة حالة نفسية وجسدية كامنة في كل منا، تدفع الإنسان إلى التصرف الخاطئ، وتحتاج إلى رقابة مستمرة من الأهل تدعو إلى إتباع الأوامر الإلهية التي تنص على عدم الاختلاط، والمراهقة أيضاً تحتاج إلى قيم دينية يفترض تزود الإنسان بها ليتحصن من الوقوع في الرذيلة، ومن أهم المشكلات التي يتعرض لها المراهق:

- النضج المبكر أو المتأخر. (البلوغ).
- الكفاية الاجتماعية.
- مشكلة الفراغ.
- القلق والحيرة.. الخ.

ويلخص الجسماني (١٩٩٤م، ٢٣٧): المشكلات التي تستأثر بتفكير المراهق بأنها:

- مشكلات تتصل بالصحة والنمو: وأهم خصائص ذلك الأرق والشعور بالتعب بصورة سريعة، معاناة الغثيان، قضم الأظافر، عدم الاستقرار النفسي، قبح المنظر، عدم تناسق

أعضاء الجسم فهذه الأمور لا تهم الراشد كثيراً، لكنها بالنسبة للمراهق تكون مصدر إقلاق وخاصة إذا ما جعلته معرضاً للسخرية والتهكم من جانب الآخرين أحياناً.

- مشكلات خاصة بالشخصية: وأبرزها الشعور بمركب النقص، عدم تحمل المسئولية، نقص الثقة بالذات، الشعور بعدم المحبة من جانب الآخرين، القلق الدائم حول أتفه الأمور، كـون الفرد نهباً لأحلام اليقظة باستمرار، المجادلة الكثيرة لسبب ولغير ما سبب خشية التعـرض للسخرية والانتقاد.
- مشكلات تصاحب المراهق من جو أسرته: عدم توفر محل خاص به فـي البيـت، عـدم استطاعته الخلوة إلى نفسه في داره، وجود الحواجز بينه وبين والديه فلم يستطع إطلاعهما على ما يعانيه من حالات نفسية، التشاجر والعراك مع أخواته وإخوانه، عدم حصوله على مخصصات خاصة به من أسرته، خصام الأبوين فيما بينهما، معاملته معاملة الطفـل مـن جانب الأبوين، التزمت في تقييد حريته، عدم السماح له باختيار أصدقائه.
- مشكلات تتعلق بالمكانة الاجتماعية: التهيب من الانطلاق في الحيـاة الاجتماعيـة خشـية الوقوع في أخطاء، التهيب من مقابلة أفراد آخرين غير الأبوين، القلق الخاص بالمظـاهر الخارجي والتفكير بنوع الرداء الذي يظن المراهق بأنه قد يجعله موضع سخرية، الخـوف من صدود لذاته وإعراضهم عنه، الشعور بالحاجة إلى أصدقاء ولكنه لا يعلم كيف يكـونهم أو كيف ينتجهم، الشعور بأنه قد لا يكون محبوباً للآخرين.
- مشكلات ترتبط بمسألة التحدث إلى الجنس الآخر: التخوف من عدم الاسـتجابة، الإصـابة باللعثمة والارتباك لدى التحدث إلى الجنس الآخـر، الجهـل بوجـوب إقامـة العلاقـات الاجتماعية الحسنة التي تقرها قواعد الأخلاق مع الجنس الآخر.
- مشكلات تمس المعايير الأخلاقية: عدم تلقي المراهق توجيهات بشأن ما عليه المجتمع مـن عرف وتقاليد ينبغي الحفاظ عليها ورعايتها، الاضطراب الناشئ عن عدم التمييز بين الخير والشر، الخلط بين الحق والباطل، عدم إدراك مغزى الحياة، القلق بشأن أي سـبيل أفضـل للإصلاح، التفكير بمسائل التسامح والتعرض الاجتماعيين.
- مشكلات ترد إلى المدرسة والدراسة: عدم القدرة على التركيز في التفكيـر، عـدم تـوفر النصائح الصائبة بشأن أسلم أساليب الدراسة، عدم المعرفة بشأن الانتفاع بالوقـت، شـك المراهق بقدراته، التخوف من الرسوب، تشتيت الجهود على فعاليات شتى فـلا يسـتطيع إنجازه شيء معين فيترتب على هذا القلق بغض المدرسة ومن فيها، إما لعـدم اسـتطاعته مسايرة أقرانه في الصف، وإما لعدم تفهم الإدارة والمدرسين، له، أو جراء تعرضه للأذى

من جانب زملائه، أو من هذه الأمور مجتمعة، عدم معرفته بأصول الدراسة والنافعة، عدم معرفته باتجاهه في الحياة، التخوف من الامتحانات.

- مشكلات ترجع إلى اختيار مهنة معينة في الحياة: الحاجة إلى من يرشده إلى أن يختط نهجاً في الحياة، الحاجة إلى الخبرة في نوع العمل الذي يرغب فيه، عدم معرفته بكيفية البحث عن عمل ما، انعدام الرغبة والاهتمام مما يولد القلق النفسي والكآبة القاتمة، عدم معرفته بما يوافق قابلياته من المهن.

وتوصلت دراسة بهادر (١٩٨٠م، ٣١٢) إلى تحديد أخطر عشر مشكلات سلوكية لدى المراهقين كما يلي:

ترتيب المشكلة	التي تمثل رأي الكبار		التي تمثل رأي المراهقين	
	المدرسات	المدرسين	الطالبات	الطلاب
الأولى	الميل للفوضى أو التهريج والخروج من النظام.	فقدان الميل للعمل المدرسي.	الحزن والاكتئاب النفسي في معظم الأوقات.	فقدان الميل للعمل المدرسي.
الثانية	الانفعال الدائم والرغبة في الثورة والهياج العصبي.	الميل للفوضى أو التهريج والخروج عن النظام.	فقدان الميل للعمل المدرسي.	الرغبة الجنسية المعبر عنها بأساليب مختلفة.
الثالثة	العناد وعدم الطاعة المستمرة للأوامر.	عدم تقبل النصح والإرشاد من الكبار.	الانفعال الدائم والرغبة في الثورة والهياج العصبي.	الميل للفوضى أو التهريج والخروج عن النظام.
الرابعة	عدم القدرة على التركيز أو الإفراط في كثرة الحركة.	الكسل والخمول أو الإهمال.	العناد وعدم الطاعة المستمرة للأوامر.	التدخين للسجائر.
الخامسة	عدم تقبل النصح والإرشاد من الكبار.	عدم القدرة على التركيز أو الإفراط في الحركة.	الإتكالية والاعتماد على الغير.	الهروب من المدرسة.
السادسة	فقدان الميل للعمل المدرسي.	عدم اللياقة في التعامل مع الآخرين.	عدم تقبل النصح والإرشاد من الكبار.	الانغماس في الخيال وأحلام اليقظة في غرفة الصف.
السابعة	الاتكالية والاعتماد على الغير.	التدخين للسجائر.	الانغماس في الخيال وأحلام اليقظة.	عدم تقبل النصح والإرشاد من الكبار.
الثامنة	الكسل والخمول أو الإهمال.	الهروب من المدرسة.	العنف والقسوة في المعاملة.	الحزن والاكتئاب النفسي الدائم.
التاسعة	عدم اللياقة في التعامل مع الآخرين.	الانفعال الدائم والرغبة في الثورة والهياج العصبي.	الأنانية وحب الذات.	الانفعال الدائم والرغبة في الثورة والهياج العصبي.
العاشرة	المبالغة في توجيه الانتقادات للآخرين وخاصة الكبار.	العناد وعدم الطاعة المستمرة للأوامر.	الاستبداد وحب السيطرة.	العناد وعدم الطاعة المستمرة للأوامر.

ويربط عوض (١٩٩٤م، ١٤٢) بين مطالب النمو في مرحلة المراهقة وبين مشـكلات مرحلة المراهقة ويرى أن هناك مطالب خاصة بمرحلة المراهقة، وهذه المطالـب مـا هـي إلا مشكلات يواجهها المراهق:

١- محاولة الوصول إلى علاقات جديدة تتسم بالنضج مع أترابه من الجنسين.
٢- أن يتمكن من القيام بدور اجتماعي مقبول يتفق وجنسه.
٣- تقبل المراهق لنموه الجسمي.
٤- محاولة الوصول إلى مرحلة الاستقلال الانفعالي عن الوالدين.
٥- محاولة الوصول إلى استقلال اقتصادي.
٦- اختيار إحدى المهن والتأهب لها.
٧- الاستعداد للزواج والحياة العائلية.
٨- التمكن من اكتساب المهارات العقلية والمفاهيم اللازمة للمؤثرات في الحياة العملية.
٩- تفضيل الفرد للسلوك الاجتماعي الذي يتسم بتقدير المسئولين.
١٠- اكتساب مجموعة من القيم ونظام أخلاقي يوجهان سلوكه.

وكشفت نتائج دراسة حديثة في البيئة السعودية عن أهم مشكلات المـراهقين الأسـرية والمدرسية والاجتماعية كما يلي:

أ- مشكلات المراهقين الأسرية:

١- عدم إتاحة الفرصة للأبناء في دخول المنزل والخروج منه بحرية.
٢- رغبة الوالدين في أن يكون سلوك أبنائهم صورة مطابقة لسلوكهما.
٣- عدم فهم الوالدين متطلبات المرحلة الشبابية.
٤- عدم تلبية الأسرة حاجات الأبناء الأساسية أسوة ببعض الأقران.
٥- تزمت الوالدين في التعامل مع الأبناء.
٦- عدم احترام أفراد الأسرة خصوصية الشاب.

ب- مشكلات المراهقين المدرسية:

١- خوف الشباب من عدم القبول في الجامعة.
٢- عدم تلبية الأنشطة المدرسية/ الجامعية احتياجات الشباب.
٣- عدم ربط المنهج التعليمي المدرسي/ الجامعي بنوع العمل الذي يرغـب الشـباب فـي ممارسته.

٤- عدم قدرة الشباب على التكيف في الحياة الجامعية/ المدرسية.

٥- سوء علاقة الشباب مع الإدارة المدرسية/ الجامعية.

٦- خوف الشباب من الرسوب الدراسي.

٧- سوء علاقة الشباب مع الهيئة التدريسية في المدرسة/ الجامعة.

ج- مشكلات المراهقين الاجتماعية:

١- تصور الشباب في عدم الحصول على تحقيق أهدافهم دون واسطة.

٢- سرعة قيادة السيارة الجنونية.

٣- اللامبالاة من قبل الشباب تجاه العادات والتقاليد.

٤- كثرة معاكسات الشباب للجنس الآخر.

٥- تقليد الحياة الغربية بصورة عمياء.

٦- عدم الالتزام بالآداب العامة.

٧- عدم الالتزام بأنظمة المرور.

٨- سوء التكيف الاجتماعي داخل المجتمع. (المصطفى والساعاتي، ٢٠٠٧، ١٠١).

ويرى الأشول (١٩٨٩م، ٥٦٧) أهم مشكلات النمو في مرحلة المراهقة فيما يلي:

(١) السلوك العدواني:

يكثر انتشار هذا النمط السلوكي بين المراهقين، ويتمثل في مظاهر كثيرة، منها التهريج في الفصل، والاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم، والعناد والتحدي وتخريب أثاث المدرسة والفصل، وعدم الانتظام في الدراسة، واستعمال الألفاظ البذيئة.

(٢) الجناح:

تنتشر ظاهرة الجناح بين المراهقين والجناح درجة شديدة أو منحرفة من السلوك العدواني، حيث يبدو على المراهق تصرفات تعتبر ذات دلالة عن سوء الخلق والفوضى والاستهتار وقد يصل بها الحال إلى الجريمة، وكثيراً ما نسمع عن عصابة من الطلبة اشتركوا في سرقة أو قتل أو.. الخ من الأعمال الخارجة عن القانون، وقد يظهر الجناح في صورة الاعتداء المادي على المعلم أو الأب أو قد يظهر في الانحراف الجنسي وإدمان المخدرات وإيذاء النفس وقد يصل الحال في بعضها إلى الانتقام من الفرد نفسه بالانتحار.

(٣) أحلام اليقظة:

أحلام اليقظة من الوسائل الشائعة عند المراهقين للهروب من المواقف التي لا يستريحون إليها، وذلك بالالتجاء إلى عالم الخيال.

والمراهق الذي يحلق في سماء الخيال، قد يكون أقل مضايقة للكبار من المراهق الذي يلجأ إلى ثورات الغضب وأنواع السلوك الأخرى ولكن هذه الخيالات قد تكون في الواقع أكثر خطراً على نموه العقلي، وينبغي مساعدة الفتيان والفتيات على إدراك أنهم يستطيعون نيل ما يصبون إليه من تقدير بالنشاط والعمل، على نحو أفضل مما يستطيعونه بالطرق التي لا تجدي كأحلام اليقظة مثلاً.

(٤) الانطواء:

ويظهر المراهق المنطوي رغبته الشديدة في العزلة، والسلبية، والتردد، والخجل، والاكتئاب ولا يوجد لهذا النمط من المراهقين نشاط خارجي مع المجموعة، ما عدا النشاط الانطوائي مثل قراءة الكتب – خصوصاً الدينية – وغيرها، وكتابة المذكرات التي تعبر في الغالب عن نزعاته وانفعالاته ونقده للمجتمع الذي يعيش فيه.

وترجع أسباب الانطواء في الغالب إلى عوامل أسرية، منها عدم تفهم الأبوين لرغبات المراهق وحاجاته، بل ضغطها وإهمالها لتلك الحاجات نتيجة التزمت الشديد في المنزل، كذلك تؤثر ثقافة الوالدين تأثيراً كبيراً في انطواء المراهق، فهناك أسر تعتبر مجالات النشاط الرياضي والاجتماعي والفني مضيعة للوقت، وعلى الطالب أن يحصل دروسه فقط ويذاكر لينجح.

(٥) الانحرافات الجنسية:

وقد يرجع سبب هذا الانحراف الاضطرابات الفسيولوجية ونقص التربية الجنسية أو انعدامها، والاضطرابات الوراثية، وقد ترجع إلى أسباب نفسية مثل الصراع بين الدوافع والغرائز وبين المعايير الاجتماعية، وبين الرغبة الجنسية وموانع الاتصال الجنسي، والإحباط الجنسي، والكبت واستحالة الإعلاء، والنكوص الانفعالي، وعدم الشعور باللذة والسعادة في الحياة مما يدفع الفرد إلى الجنس كمصدر للذة.

(٦) الاغتراب:

إن كثير من دراسات علم نفس النمو تشير إلى أن ثقافة المراهقين والشباب عادة ما تكون منفصلة عن ثقافة الراشدين، ودائماً ما يكون عالمهم في نزاع وصراع مع عالم الراشدين

من حولهم،وعادة ما يشار إلى ثقافة المراهقين والشباب بأنها تتسم بالتكاسل، والإسراف وشيوع المفاسد كاستخدام العقاقير، والإصرار على الإشباعات الفورية والأخلاق السيئة وعـدم احتـرام السلطة ونبذ القيم التقليدية.. وقد يعزى هذا الاغتراب الذي يشعر به المراهقين والشـباب إلـى عديد من العوامل أهمها:

١- غياب القيم الدينية والإنسانية في حياة المراهقين والشباب.
٢- الفجوة بين ثقافة المراهقين والشباب وثقافة الراشدين من حولهم.
٣- النفاق والرياء وتأليه الفرد أمام المراهقين والشباب.
٤- صياغة الآخرين لنموذج حياة المراهقين والشباب.
٥- عدم قدرة المراهقين والشباب على تحقيق ذواتهم، وبالتالي عدم قدرتهم تقبل ذواتهم.
٦- عدم إحساس المراهقين والشباب بالحرية المسئولة سواء عن أنفسهم أو مصائرهم.
٧- افتقاد المراهقين والشباب معنى لوجودهم، لافتقادهم أهداف الحياة التي يحيوها.
٨- التناقضات الموجودة داخل مجتمع الراشدين من حولهم، جعل المراهقين والشباب يفتقدون المثل الأعلى الذي يمكنهم أن يحتذوا به.

ويرى دويدار (١٩٩٣م، ٢٦٨) أن أهم المشكلات التي تقابل المراهق أثناء نموه تتمثـل فيما يلي:

١- السلوك العدواني.
٢- المرض والتمارض.
٣- الانطواء والعزلة.
٤- الجناح.
٥- ثورة المراهق على السلطة الأسرية.
٦- ثورة المراهق على السلطة المدرسية.
٧- ثورة المراهق على المجتمع.
٨- المشكلات الجنسية والعاطفية.
٩- مشكلات التدين.

وتحدد دراسة عقل (١٩٩٦م، ٣٨٣) أهم المشكلات التي تؤرق المـراهقين السـعوديين بأنها:

١- عدم تفهم الأسرة لحاجات المراهق: ومن ذلك عدم تقبل آرائه، وقلة مشاركته في اتخـاذ القرارات، الفجوة بين الآباء والأبناء، تدخل الأسرة في شئونه، تقييد حريته.
٢- سلوكيات انفعالية واجتماعية: ويتمثل ذلك في رغبة المراهق فـي التسـلط والسـيطرة، العناد والاعتداد بالرأي وعدم الاقتناع بسهولة، رفض نقد الآخرين، عدم تقبل النصح.

٣- كثرة الصراع النفسي: ويتمثل في الصراع بين رغبة المراهق في الاستقلال في رأيـه، واختيار أصدقائه وملابسه، وبين التبعية وآراء الأهل، صـراع بـين الـولاء للرفـاق والوالدين، بين المدرسة والعمل.

٤- مشكلة أوقات الفراغ: وتتمثل في كثرة أوقات الفراغ التي يعيشها المراهق، وقلة إقبالـه على الأنشطة.

٥- سيطرة أحلام اليقظة: وتتمثل في لجوء المراهق إلى تحقيق بعض أمانيـه وطموحاتـه وإشباع حاجاته عن طريق أحلام اليقظة.

٦- الخوف الاجتماعي: وترتفع هذه الظاهرة بين المراهقين، فقـد أوردت بعـض البحـوث الأخرى خوف المراهق من الاندماج مع الآخرين، وخوفه من اتخاذ القرار.

٧- مشاكل جنسية: وتتمثل في رغبة المراهق في معرفة بعض الحقائق المتصـلة بـالأمور الجنسية، وكذلك الخوف من الوقوع في الخطأ بارتكابه بعض الأفعال الجنسية.

٨- التفكير والاهتمام بالأمور الدينية: ويتمثل ذلك في قلق المراهق على ابتعاد النـاس عـن تعاليم الدين، وخوفه من عقاب ا .

٩- فقدان الدافعية نحو التحصيل والبحث: ويتمثل ذلك في فقدان الميل للمدرسـة، والقـراءة والبحث.

وقد تعددت مشكلات المراهقين واختلفت اختلافاً كبيراً ما بين دراسة وأخرى أو مؤلـف علمي وأخر وهذا الاختلاف يرجع إلى تعدد التقسيمات والتصنيفات التـي اهتمـت بموضـوع المشكلات ففي حين ركزت بعض التصنيفات على المراهق وما يصدر منه من أساليب سلوكية، أرجعت بعض التصنيفات تركيزها على أسباب المشكلات، وركزت أخرى على المجالات التـي تظهر فيها المشكلات وأخرى على نتائجها وهكذا الحال مع بقية التصـنيفات وهـو مـا يبـرر الاختلافات الكبيرة بين الباحثين والمتخصصين عند استعراضهم لمشكلات المراهقين.

ويعرض كفافي (٢٠٠٣م، ١٣٦) بعض الأسس التي تصنف علـى أسـاس مشـكلات المراهقين أو الطلاب والطالبات، فالأساليب السلوكية التي تصدر عن المراهق وتعـد أسـاليب مشكلة متعددة ومتنوعة، وغالباً ما تظهر على شكل مجموعـات وكأنهـا "زمـلات" أعـراض مرضية، ولهذا يعمد الباحثون إلى تقسيم أو تصنيف هذه المشكلات في مجموعات، مـن هـذه التصنيفات:

١- التصنيف الأول:

التصنيف الذي يقسم المشكلات إلى أربعة مجموعة هي:

المجموعة الأولى: وتتألف من السلوك العدواني من قبيل كثـرة الشـجار – التقلبـات المزاجية السلبية – العناد – القابلية الشديدة للتهيج – الإنفجارات الانفعالية – الغيرة – شدة الميل إلى المنافسة.

المجموعة الثانية: وتشمل الانطواء – الخضوع – الخجل – غلبة النعاس على الفـرد – التحفظ المفرط – قلة النشاط على المستوى العادي.

المجموعة الثالثة: وفيما نجد الاستمناء – الاهتمام الجنسي غير العادي – التهتهة.

المجموعة الرابعة: وتتضمن التبول اللارادي الليلي أو النهاري.

٢- التصنيف الثاني:

وهو الذي ينظر للمشكلات من زاوية الأسـباب والعوامـل الكامنـة وراءهـا ويقسـم المشكلات إلى المجموعات التالية:

المجموعة الأولى: وتشمل المشكلات التي تتعلق بالجوانب الانفعالية، وهي المشـكلات التي تلعب المعاملة الوالدية والظروف البيئية فيها دوراً واضحاً ومنها مشكلات العناد – الغيـرة – المخاوف – الكذب – السرقة – البوال – اضطراب الكلام.

المجموعة الثانية: المشكلات التي تشمل الجوانب الجسمية والحسية وهـي مشـكلات لا تلعب المعاملة الوالدية والظروف البيئية إلا دوراً طفيفاً في بعضها فقط ومن هـذه المشـكلات: ضعف حواس الإبصار والسمع – الشلل – الكساح – الكوريا – الافازيا – الصرع.

المجموعة الثالثة: المشكلات التي تشمل الجوانب العقلية والذهنية، وتنحصر في الضعف العقلي، وهي مشكلات ولادية لا تدخل فيها العوامل البيئية إلا في الحالات التـي تحـدث فيهـا إصابات قد تؤثر على الوظائف العقلية.

٣- التصنيف الثالث:

وهناك بعض التصنيفات التي حاولت أن تكون شاملة للأسباب والأعراض والمضـمون الذي تعكسه المشكلة، ومن هذه التصنيفات التصنيف الذي يقسم المشكلات إلى خمسة مجموعات وهي:

المجموعة الأولى: السلوك غير الناضج: ويشمل النشاط الزائـد – ضـعف الانتبـاه –

والتشتت – أحلام اليقظة – الفوضوية (عدم الترتيب) – الأنانية والتمركز حول الذات – الاعتمادية الزائدة.

المجموعة الثانية: السلوك المرتبط بعدم الشعور بالأمن: ويشمل القلق – الخوف – تدني اعتبارات الذات – الاكتئاب – إيذاء الذات – الحساسية الزائدة للنقد – الخجل – الكمال الزائد.

المجموعة الثالثة: اضطراب العادات: وتشمل مص الإبهام – قضم الأظافر – التبول اللاارادي – التبرز اللاارادي – اضطرابات النوم – مشكلات الأكل – التلعثم – اللازمات.

المجموعة الرابعة: العلاقة مع الرفاق: وتشمل العدوانية – تنافس الأشقاء – الصحبة السيئة – العزلة الاجتماعية.

المجموعة الخامسة: السلوكيات الاجتماعية: وتشمل العصيان – نوبات الغضب – عدم الأمانة – الكذب – الغش – الكلام البذيء – التخريب – الهرب من البيت – الهرب من المدرسة.

ويرى الباحث اعتماداً على ما سبق أن مصطلح مشكلات المراهقين استخدام لأكثر من معنى فهناك من استخدمه بمعنى المتاعب والصعوبات والمشكلات التي تواجه المراهقين، وهناك من استخدمه بمعنى المشكلات التي تصدر من المراهقين تجاه أنفسهم، وهناك من استخدمه بمعنى المشكلات التي تصدر من المراهقين تجاه الآخرين، وهناك من استخدمه كردة فعل المراهق تجاه ما يتعرض له أو كامتداد لما تعرض له في فترات سابقة.

كما ظهر من أدبيات التراث النفسي اختلافاً في تصنيف مشكلات المراهقين وعمومية في بعض استخداماتها فاستخدام مصطلح "مشكلات أسرية" غير كاف لمعرفة ما إذا كانت الأسرة تسبب المتاعب للمراهق أو المراهق هو الذي يسبب مشكلات لأسرته، وهكذا الحال مع بقية المصطلحات الأخرى.

كما لاحظ الباحث الخلط في بعض الدراسات العربية في استخدامها لمصطلح مشكلات المراهقين ما بين إشارته للصعوبات التي تواجه المراهق وما بين إشارته للسلوك المنحرف عن المعايير الذي يسلكه المراهق كدراسات (عقل، ١٩٩٦م؛ صقر، ٢٠٠٣م)؛ ولأن مصطلح مشكلات المراهقين مصطلح مضلل وتم استخدامه كثيراً في غير موضعه فإنه يجب أن نفرق بين "سلوك المراهقين المشكل" و"الواقع المشكل للمراهقين".

ويوضح جلال (١٩٨٥م، ٢٣٨) منطقية اللجوء إلى تصنيف المشكلات ومحاذيرها حيث

يرى أنه يصعب حصر هذه المشاكل لتعددها بتعدد جوانب الحياة، لذلك يلجأ الأخصائيون إلـى تصنيفها في مجالات أو فئات واسعة، وعلى الرغم من أن مثل هذا التصنيف يمدنا بطريقة يمكن معها دراسة وتحليل السلوك، فهناك أسباب تحتم علينا الحذر عند إتباع مثل هذا الإجراء أولهـا: أن هناك خطراً في أن ننظر إلى مجال مثل المجال "المدرسي" مثلاً كميدان مفرد أو وحدة قائمة بذاتها ومنعزلة عن بقية المشاكل، إذ أنها لا بد أن تؤثر وتتأثر بغيرها في مجالات حياة الفـرد، وتؤدي إلى مشاكل أخرى. وأقل ما تؤدي إليه أي مشكلة هو أنها تضخم وتعقد المشاكل الأخرى الموجودة، لذلك تنزع المشكلات إلى أن تتجمع في مجال، وثانيها: أنه إذا ما حددنا مشكلة مـن مشاكل على أنها مهنية مثلاً أو انفعالية لا يتحتم أن تحديدها بهذا الشكل كان تحديـداً صـائباً إذ يتوقف التحديد في العادة على الشخص الذي يقوم بالتصنيف. وثالثها: ما دام وجود مشكلة معينة لدى الفرد يعني لديه مجموعة من المشاكل فإن المشكلة الواحدة حين تظهر فهذا يعني أنها تكون في العادة حصيلة لمجموعة من الأسباب، وأخيراً يجب أن نضع في الاعتبـار أن المشـكلة أو المشاكل التي يحددها الفرد قد لا تكون هي مشكلته الحقيقية، إذ تكون الواجهة التي يخفي ورائها مشاكله الحقيقية أو قد يكون الفرد على غير وعي بمشكلته وعاجزاً عن تشخيصـها التشـخيص الصحيح.

على أي حال، وإن كان التصنيف أو التقسيم إلى مجالات لا يساعد على فهم مشـكلات الفرد الواحد إلا أنه يساعدنا في التطبيق على مجموعات كبيرة إلى بيان النزعات المركزية التي تتخذ معياراً لمقارنة الفرد بها، كما أن له فائدته العملية في التناول الإحصائي ومقارنة الجماعات بعضها ببعض، كما يمكننا تقسيم المشاكل الداخلية في كل مجال بعد ذلك طبقاً لمعايير أخرى فقد تتعلق المشكلة الداخلية في مجال المستقبل المهني مثلاً الحصول على المعلومـات المهنيـة، أو الاختيار المهني، أو البحث عن وظيفة، وبالتالي من الممكن أن تتنوع المشكلات داخل الميـدان المدرسي أو الصحي.. الخ.

الأسلوب الأمثل للتعامل مع المراهقين:

إن الرحلة النمائية الشاقة التي يقطعها المراهق للخروج من طفولته تتوقف على مقـدار الجهود المبذولة والمقدمة من المحيطين به أسرياً ومدرسياً ومجتمعياً وإعلامياً لتسهيل رحلته كما تتوقف على نوعية استقباله على أرض الرجولة المحطة التي يسعى أن يصل لها ويتمتع به مـن هم على أرضها.

فالرحلة النمائية التي يقطعها شاقة ومليئة بالتحديات والصعوبات التي تعززها وتقويهـا طبيعة عملية النمو الإنساني ونقص مهارات المراهق وخبراته والضغوط النفسية والاجتماعية إلا أن الاحتواء النفسي والاجتماعي الواعي من المحيطين به يمتص هذه الصعوبات ويخفف وطـأة الصراعات.

وهذا الاحتواء النفسي والاجتماعي الذي يواكب رحلة المراهق ويستمر معه حتى يصل إلى أرض النضج يتضمن توفير بيئة هادئة متفاهمة تشعره بالتقبل والاحتـرام وتشـعره بأنـه موضع تقدير واهتمام وتتيح له الفرص والإمكانات لتحقيق الاستقلال واتخاذ القرارات وتحمـل المسئوليات، وإشعاره أثناء التعامل معه بالقبول والإعجاب والثناء، والنظر المتعقل إلـى أهميـة إشباع حاجاته نظراً لكون الصراعات والمشكلات ترتبط بعدم إشباع الحاجات، كما أن الترحيب به وضمه إلى مجتمعات الكبار وإشعاره بسعادتهم لانضمامه إليهم وحاجتهم إليه تمثـل صـورة متقدمة من صور الاحتواء النفسي والاجتماعي، إضافة إلى إتاحة الفرص له في الاشتراك فـي أنشطة الكبار والمساهمة في تحمل بعض المسئوليات.

ويشير ليري (٢٠٠٦، ٩٨) إلى "أن أفضل سياسة تتبع مع المراهق هي سياسة احتـرام رغباته في التحرر والاستقلال دون إهمال رعايته وتوجيهه، حيث ستؤدي مثل هذه السياسة إلى خلق جو من الثقة بين الآباء وأبنائهم من جهة كما ستؤدي من جهة أخرى، إلى وضـع خطـة واضحة نحو تكيف سليم يساعد المراهق على النمو والنضج والاتزان".

ويتفق حنين (١٩٨٣م، ١١) مع هذه الرؤية ويرى أن الاهتمام برعاية المراهق والعمـل على توفير كل الظروف الاجتماعية والنفسية تشجعه في أداء الأعمال الموكولة إليه بكل تحمس ودقة، فيشعر بالسعادة مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه سواء كان هـذا المجتمـع داخـل الأسرة أو خارجها أو وسط أقرانه وزملائه.

ويذهب العيسوي (١٩٨٥م، ٦٨) إلى تقديم رؤية ناضجة في التعامل مع المراهقين حيث يرى "أن من الوسائل المجدية إشراك المراهق في المناقشات العلمية المنظمة التي تتناول عـلاج مشكلاته وتعويده على طرح مشاكله ومناقشته مع الكبار في ثقة وصـراحة وكـذلك ينبغـي أن يحاط المراهق علماً بالأمور الجنسية عن طريق التدريس العلمي الموضوعي حتـى لا يكـون فريسة للجهل والضياع".

ويتضح نضج هذه الرؤية في استيعابها لمعنى التغير بكافة مظاهره التي تطـرأ علـى

المراهق ولكونها تشعر المراهق بمكانه في عالم الكبار وتشبع حاجاته وتتيح له المساحة التي يبحث عنها في المناقشة والتواجد وإثبات هويته وأهميته وقيمته، كما أن قمة نضج هذه الرؤية – كما يرى الباحث – أنها جاءت انطلاقاً وامتداداً لمدرسة النبوة وهدي المصطفى صلى ا عليه وسلم الذي ما ينطق عن الهوى فهذا مراهقاً يطلب من الرسول أمراً لا يقره عقل ولا خلق نقرأه في هذا الحديث الشريف ونقرأ التعامل النبوي الذي يعد هدى ورحمة للعالمين ونوراً يقتدى به.

روى أبو أمامة أن غلاماً شاباً أتى النبي صلى ا عليه وسلم فقال له: يا نبي ا ، تأذن لي في الزنا؟ فصاح الناس به، فقال النبي صلى ا عليه وسلم: ادن، فدنا، حتى جلس بين يديه، فقال النبي صلى ا عليه وسلم: أتحبه لأمك؟ فقال: لا، جعلني ا فداك. قال صلى ا عليه وسلم: كذلك الناس لا يحبونه لأمهاتهم، أتحبه لابنتك؟ قال: لا، جعلني ا فداك. قال: كذلك الناس لا يحبونه لبناتهم، أتحبه لأختك؟ قالت: لا، جعلني ا فداك. فوضع رسول ا صلى ا عليه وسلم بيده على صدره وقال: اللهم طهر قلبه، واغفر ذنبه، وحصن فرجه، فلم يكن شيء أبغض إليه منه (يعني الزنا). [رواه أحمد ٢٢٢٦٥، ٢٥٦/٥].

إن هذا التعامل النبوي النبيل يمثل أنموذجاً للتعامل مع المراهقين ومشكلاتهم ويرى الباحث أنه يمكن الخروج بالخطوط الرئيسية التالية للتعامل مع مشكلات المراهقين:

١- السماح للمراهق بمناقشة مشكلاته بجرأة مع الكبار لأن في ذلك احتواء له يساعده على الدخول المبكر والمأمون للرجولة (وهذه إشارة نبوية لإشباع حاجة عقلية).

٢- تقدير المراهق واحترام شخصيته وإشعاره بأهميته وقيمته ومكانته وهذا يظهر في دعوة المراهق وتقريبه منه وإجلاسه بجواره والاستماع الواعي إليه وتشجيعاً له (وهذه إشارة نبوية لإشباع حاجة اجتماعية).

٣- إشعار المراهق أثناء التعامل معه بالقبول والإعجاب والثناء وتعزيز جوانب القوة لديه فالرسول صلى ا عليه وسلم في هذا الحديث علم ما يمتلك هذا الشاب المراهق من قوى إيمانية إيجابية خيرة تمثلت في أنه لا يريد الزنا لأنه حرام ولذلك جاء لطلب الإذن وهذا دليل على أنه لا يرغب ممارسة الحرام ولهذا جاء تعزيز وتدعيم الرسول صلى ا عليه وسلم لهذا الشاب المراهق في هذا الجانب.

٤- التعامل مع المراهق برفق ورحمة وحكمة وعدم انتقاده وتوبيخه أو احتقاره أو السخرية من عباراته أو أفكاره باعتبار المرحلة التي يمر بها تجعله شديد الحساسية للنقد وهو ما

فعله صلى ا عليه وسلم مع هذا الشاب المراهق.

٥- المناقشة المنطقية مع المراهق والاستماع له والتعامل في ضوء الإقناع والاقتناع وهو ما يتمناه المراهق نظراً لكونه وصل لمرحلة توصف من الناحية العقلية بأنها مرحلة التواصل مع الآخرين بمنطقية عن طريق الحوار والمناقشة وهو ما يتضح من أسئلة الرسول صلى ا عليه وسلم للمراهق وإجابات المراهق وتعليقات الرسول صلى ا عليه وسلم.

٦- إعطاء المراهق مساحة من الحرية للنظر إلى مشكلاته وسلوكه والتأمل فيها والحكم عليها ومساعدته في تقويم ذلك بنفسه وهو ما سلكه الرسول صلى ا عليه وسلم.

وهذا يتفق مع ما ذهب إليه (جلاسر) رائد الواقعية في الإرشاد النفسي حيث جعل التقويم الذاتي للسلوك من أهم القواعد والفنيات الإرشادية في نظريته الإرشادية.

٧- السماح للمراهق بأن يعبر عن أفكاره وإتاحة الفرصة له في أن يفكر ويقول ما يعتقده عن نفسه وآراءه عن الآخرين كما توحي مناقشة الشاب المراهق مع الرسول صلى ا عليه وسلم وهذه الفكرة هي الأساس الذي تقوم عليه نظريات الإرشاد المعرفي والتي ترى "أن ما يفكر فيه الناس ويقولونه عن أنفسهم وكذلك آراءهم واتجاهاتهم هي أمور ذات صلة وثيقة بأنماط سلوكهم السوية وغير السوية".

٨- أنه متى ما سمحنا للمراهق أن يكون قريباً منا ومتى ما كنا قريبين منه ونسمح له بالمناقشة ونحترم أفكاره كيفما كانت ونتعامل معه بحب ونشعره بذلك فإننا نؤهله ليكون قادراً على مواجهة مشكلاته ورؤيتها بشكل أفضل والحديث الشريف يؤكد أنه كلما قربنا من المراهق ارتقينا به وأكسبناه قوة وثقة ورغبة يرتقي بها.

٩- أهمية الاقتراب الدافئ والملامسة الحانية في تواصلنا مع المراهقين فإنها تمثل تدعيم نفسي وتشعر المراهق بحبنا له والتفافنا حوله وحرصنا عليه وقربنا منه ويشتمل تأثير الملامسة الحانية على كل مظاهر الشخصية جسمياً وحركياً وانفعالياً واجتماعياً وعقلياً.

١٠- أهمية التربية الجنسية للمراهق وإحاطة المراهق علماً بذلك حتى لا يكون مصدر معلوماته قنوات اجتماعية أخرى تقدم له الجنس بأشكال وصور تقوده لمزيد من الصراعات وتزيد من المشكلات وربما تساعد في تخطي دائرة المشكلات لتصل إلى دائرة الانحرافات.

١١- أهمية أن نكون قدوة صالحة وأن تكون أفعالنا وأقوالنا وأنماط سلوكنا مثالاً يقتدى به ونموذجاً يتم محاكاته والتعلم منه فأنماط سلوك المراهق – في معظمها – يتم اكتسابها من خلال بيئته، وتتفق هذه الرؤية مع ما ذهب إليه القرني (٢٠٠٤م، ٦٠) من "أن للقدوة الحسنة أثراً كبيراً في شخصية المراهق فهو ينظر لها مثالاً يحتذى ونبراساً يقتدى به لذلك فإن غيابها أو انحرافها له آثار سلبية كبيرة في نفسية المراهق وسلوكه مما قد يدفعه إلى الميل للعنف وفرض الرأي أو الانطواء وضعف الشخصية، الأمر الذي ربما يؤدي به في نهاية المطاف إلى مواجهة العديد من المشكلات السلوكية".

ويستشهد الشناوي (١٩٨٦م، ٤٠٦) بالحديث السابق ويضعه نموذجاً من نماذج الإرشاد النفسي الإسلامي نموذجاً يخاطب العقل والمشاعر ويزيد الوعي والمسئولية ويذكر أن في هذا الحديث نرى أن رسول الله صلى الله عليه وسلم الذي بعثه الله رحمة للعالمين وهداية للناس قد ترفق بهذا الشاب وأمنه وطمأنه وأدناه من مجلسه، ثم بدأ يخاطب عقله ومشاعره وعقله ليتصور موقفاً يطلب أن يكون في مثله، ومشاعره ليتصور أن لو حدث هذا الموقف مع أخته أو أمه أو ابنته ويطلب منه أن يحكم على هذا الموقف وانتهى هذا الموقف العلاجي العظيم بأن وعي هذا الشاب الموقف وما يترتب عليه وما هي المشاعر التي تكتنف الآخرين، وانتهى به إلى أن أنكر على نفسه ما جاء يطلب أن يرخص له فيه ونستخلص من هذا الحديث القواعد الآتية:

١- تكوين علاقة آمنة مع المسترشد، فعلى حين صالح الناس بهذا الشاب فإن الرسول المعلم صلى الله عليه وسلم قال له ادن مني، وترفق به.

٢- مساعدة المسترشد على الحكم على سلوكه من خلال استعادة الموقف وتحليله، وهنا وجدنا أن الشاب قد حكم كل مرة فإنكار السلوك "لا، جعلني الله فداك".

٣- استخدام النصح والكلام الطيب مثل الدعاء للمسترشد، وهذا يزيد من قوة العلاقة إذ يتضح للمسترشد أن من يرشده يهمه أمره ويسعى لمصلحته.

كما يرى الباحث أن توفير الأندية المجتمعية بكل أشكالها يعد مطلباً إنسانياً ووطنياً ملحاً واحتضان إنسان هذه المرحلة في هذه الأندية يمثل قمة النضج المجتمعي من جهة وقنوات تنفيس لطاقات وأنشطة المراهقين من جهة أخرى، ويعد توفير هذه الأندية دفعاً واعياً ومقصوداً ومنظماً من المجتمع باتجاه تكامل شخصيات المراهقين وتحقيق النمو النفسي المتزن فمن خلال هذه الأندية يتم إشباع الحاجات الأساسية للمراهقين بأنواعها وملء الفراغ بأعمال ونشاطات ترضي طموحاتهم وآمالهم وتزيد من تحقيقهم لذواتهم وتنمي ثقتهم بأنفسهم ومجتمعهم، كما أنها بمثابة المعالجة الإرشادية الجماعية التي يقْبِل عليها المراهق وعن طريقها يتم امتصاص الصراعات

التي تفرضها طبيعة النمو، واحتواء ذكياً لطاقاتهم وإشعارهم بأهميتهم ودورهم فـي المشـاركة الفاعلية في مجتمعهم، كما أنها دليلاً يشعر من خلاله المراهقين بأنهم موضع الاهتمـام ومحـل التقدير، إضافة لكون إتاحة الفرص للمراهق لأن يمارس الأنشطة المختلفة تعد مجـالاً خصـباً لاكتشاف المواهب والإبداعات ورعايتها، كما أنها تشكل تحصيناً للمراهق مـن الوقـوع فـي الانحرافات وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات (الطويـل، ١٩٩٢م؛ خليفـة، ١٩٩٥م؛ سـعد، ١٩٩٧م؛ مسلم، ١٩٩٩م؛ السدحان، ٢٠٠١م؛ أبو راس وأسمر، ٢٠٠٥م؛ السـعيدين، ٢٠٠٥م؛ الشماس، ٢٠٠٥م؛ البياتي، ٢٠٠٦م؛ المصطفى والساعاتي، ٢٠٠٧م).

وتؤكده عطية (٢٠٠١م، ٢١) أنه يمكن أن تسير مرحلة المراهقة بيسر وعدم صـعوبة ومشكلات، إذا ما حاول الكبار تهيئة المواقف المفيدة والنافعة أمامه بطريقة سليمة تشـجعه ولا تحبطه وتوتره، وإتاحة الفرص لاستقلاليته واعتماده على نفسه، وتحمـل مسـئوليات الحيـاة، واحترام رأيه ووجهات نظره دون تسفيه أو نبذ أو تحطيم.

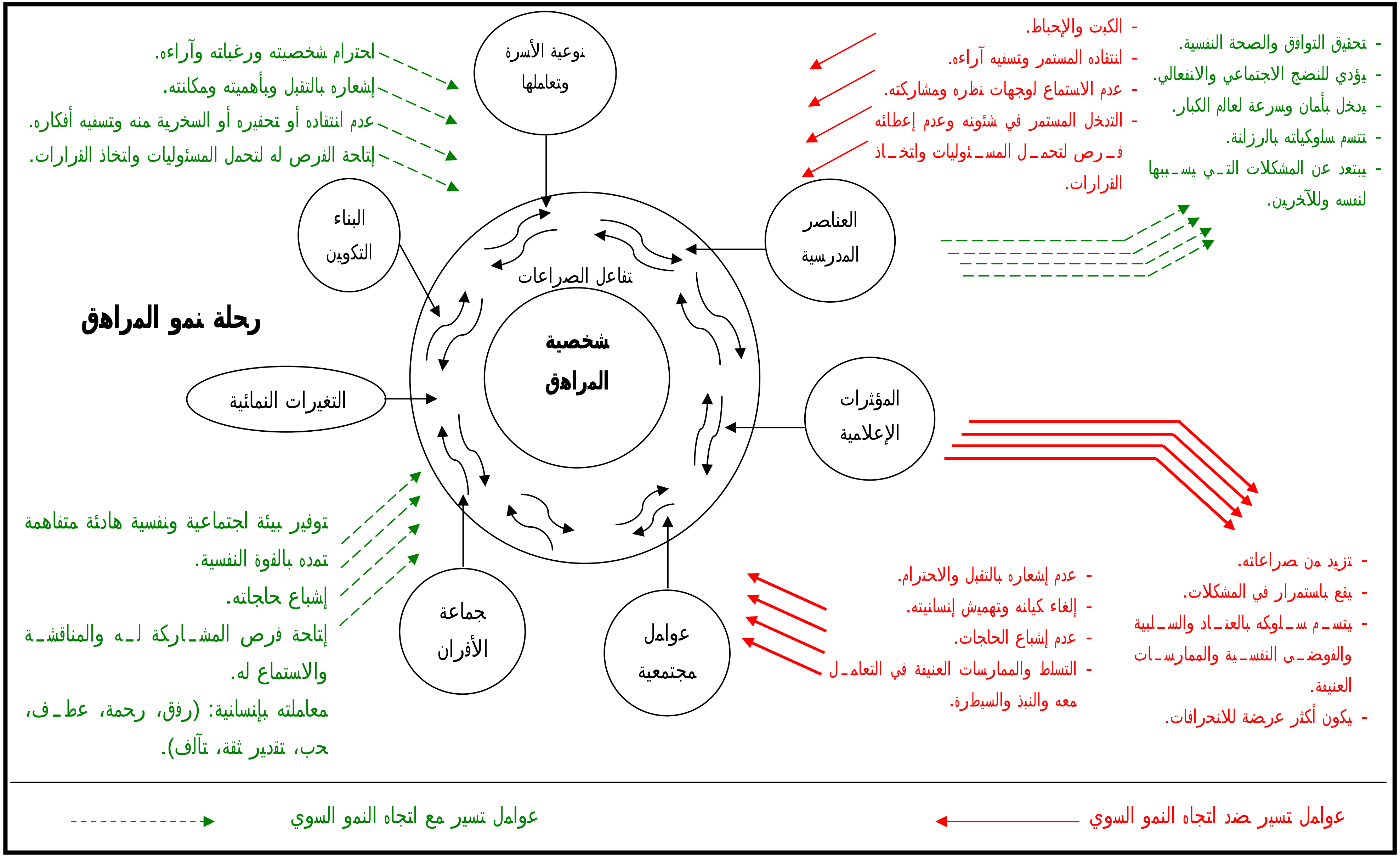
وإنما بالمساعدة والتشجيع – بقدر الإمكان – والتوجيه نحو الأفضل بصورة سـليمة لا قصر فيها ولا إجبار، وتعزيز مواقفه لاتخاذ القرار وتحمل المسئولية، وهـذا، لا يتـأتى دفعـة واحدة، وإنما يسير في مسارات تدريجية لمحصلة سنوات تعلم واكتساب، ترتكز – أساساً – على وعي أفراد البيئة الأسرية، أولاً وقبل كل شيء، من خلال سياستهم وخططهم السليمة التي تعمل على النمو الانفعالي والنضج والاتزان واكتساب الخبرات في مجالات متعددة.

ويقدم صالح (١٩٨٨م، ٢٤٦) مجموعة من الإرشادات والقواعد التي تساهم فـي حـل الكثير من مشاكل المراهقين وتتضمن أن يعامل المراهق على أساس أنه رجل وأن يكون اتجـاه الوالدين والمدرسين نحوه اتجاههم إزاء رجل وأن نشعره بالمسئولية ونعاملهم معاملة الكبار وان نحترم آراءهم ولا نسفهها، وأن نكون مخلصين لهم وقدوة صالحة وأن نبتعد عـن اسـتفزازهم ومعايرتهم وأن ننتقدهم أو نجرح مشاعرهم وأن نبتعد عن أساليب القسوة والضـعف والإهمـال وأن نسعى لإرضاء غرورهم الاجتماعي وأن نعطيهم مكانتهم في المجتمـع، وان نسـهل لهـم فرص المشاركة الاجتماعية.

وانطلاقاً مما سبق فإن الباحث يلخص الرحلة النمائية للمراهق مقترنة بما يحيط بها من مؤثرات سلباً وإيجاباً في ظل القوى المؤثرة على شخصية المراهق والمحصلة النهائية لأثر ذلك في الشكل التالي:

شكل (١١)

الرحلة النمائية للمراهق وتفاعل القوى المؤثرة على شخصيته والمحصلة النهائية لذلك



الفصل الثالث
الدراسات السابقة
وفروض الدراسة

- مقدمة.
- المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بالعنف والعدوان كمشكلة سلوكية واجتماعية وتربوية لدى المراهقين.
- المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بتصميم برامج إرشادية مختلفة للتقليل من مستوى العنف والعدوان لدى المراهقين.
- المحور الثالث: الدراسات التي استخدمت الإرشاد الانتقائي كاتجاه حديث وفعال في مواجهة المشكلات.
- المحور الرابع: الدراسات التي اهتمت بتصميم برامج إرشادية انتقائية للتقليل من العنف والعدوان لدى المراهقين.
- التعليق على الدراسات السابقة.
- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة.
- مميزات الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات السابقة.
- فروض الدراسة.

الدراسات السابقة

مقدمة:

تشكل الدراسات السابقة دعامة أساسية من دعائم المنهجية العلمية، وعنصراً هاماً ورئيسياً من عناصر البحث العلمي الناضج والمتكامل تمكن الباحث من الاستفادة من التراكمية العلمية والمعرفية وتكسبه مزيداً من الفهم لمشكلة دراسته وتمكنه من الاستفادة من الدراسات الهامة والحديثة في تحديد مشكلة دراسته تحديداً منهجياً يلغي الغموض والتكرار ويكسبها الأهمية العلمية والمنهجية اللائقة، كما تساهم في صياغة فروض الدراسة وتحدد العينة واختيار الأدوات وتحديد الإجراءات والمعالجة الإحصائية المناسبة.

كما تعد الدراسات السابقة إطاراً مرجعياً يعتمد عليه الباحث في مناقشة وتفسير نتائجه وربطها بنتائج الدراسات السابقة مما يكسب دراسته أهمية في المعرفة عندما يحدد الباحث ما هي الإضافة التي قدمها مقارنة بالدراسات السابقة.

وقد حظي موضوع العنف باهتمام من قبل الباحثين في مجال العلوم النفسية وتعددت الدراسات التي تناولت موضوع العنف إلا أن معظمها ركز على الدراسات الوصفية لمعرفة أسبابه ومظاهره وعلاقته ببعض المتغيرات إلا أن قلة من الدراسات التي اهتمت بتصميم برامج إرشادية واستخدمت المنهج التجريبي للتصدي لظاهرة العنف لدى المراهقين في البيئة العربية، أما على المستوى المحلي فإنه لا توجد أي دراسات تجريبية اهتمت ببناء وتطبيق برامج إرشادية للتصدي للعنف لدى المراهقين.

وسوف يقوم الباحث باستعراض الدراسات السابقة وفقاً للمحاول التالية:

أولاً: الدراسات التي اهتمت بالعنف والعدوان كمشكلة سلوكية واجتماعية وتربوية لدى المراهقين:

أكدت نتائج دراسة كوس وآخرون (Koss, ١٩٨٨) من خلال مسح شامل على عينة بلغت (٢٩٧٢) طالباً وطالبة أن الذكور يستخدمون العنف الجسدي مع الجنس الآخر، وأن الإناث يستخدمن العنف اللفظي وكشفت أيضاً عن أن العنف ينمو ويتتابع خلال المراحل المختلفة من العمر إذا توافرت له بيئة العنف كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أكثر عنفاً من الإناث في الجامعة. (عبدالصمد، ٢٠٠٢م، ٢١٠).

وربطت دراسة (Knox, R.F. ١٩٩٠) عن أثر المناخ المدرسي على عنف المراهقين

لعينة مكونة من (٤٠٠) مراهق بالمرحلة الثانوية، بين الممارسات العنيفة والمنـاخ المدرسـي حيث أشارت إلى أن معظم الممارسات العنيفة مرتبطة بالمناخ المدرسي السـيئ ممـا يـنعكس بصورة سلبية على سلوك المراهقين داخل وخارج المدرسة، كما أشارت الدراسة إلـى أهميـة تعديل برامج وأنشطة البيئة المدرسية لتكون مؤهلة لإكساب الطلاب المراهقين أنمـاط سـلوكية سوية.

وقام شحاتة (١٩٩٠م) بدراسة هدفت للتعرف على مظاهر السلوك العدواني للمـراهقين والمراهقيات بالمرحلة الثانوية والظروف الشخصية والأسرية والاجتماعيـة المصـاحبة لهـذا السلوك وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العدوان لدى الذكور أعلى منه لـدى الإنـاث، وأعلـى درجات مظاهر العدوان لدى الذكور كانت في العدوان غير المباشر ثم العدوان اللفظي.

وأجرى الشربيني (١٩٩١م) ودراسة استهدفت التعرف على الاختلاف في الاتجاه نحـو سلوك العنف لدى المراهقين والمراهقات. لدى عينة مكونة من (٣٠٨) طالباً وطالبة بالمرحلـة الثانوية في كل من الريف والحضر، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الـذكور والإناث لصالح الذكور، كما أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى سلوك العنف لدى الذكور والإناث في الحضر عن الذكور والإناث في الريف، مما يؤكد تأثير البيئة والوسط الاجتمـاعي في الممارسات العنيفة لدى المراهقين.

وحاولت دراسة رزق (١٩٩٢م) التعرف على البناء النفسي للمراهقين العدوانيين لعينـة مكونة من (١٠) من طلاب المرحلة الثانوية وأشارت النتائج إلى وجـود اتجاهـات عدوانيـة دفاعية، واستجابة عدوانية للصراع، وأن هناك ميلاً سيكولوجياً لمعاداة المجتمـع لـدى أفـراد العينة، كما أشارت النتائج إلى وجود نظرة متشائمة مكتئبة للعالم الخارجي ومخـاوف داخليـة وتميز الأنا بالضعف والتذبذب، كما أشارت النتائج إلى حاجة أفراد العينة للاستقلال عـن الأب والحاجة إلى الاعتراف بالذات، وأشارت النتائج إلى أن القسوة والغلاظة في معاملتهم مـن قبـل مراكز السلطة تدفعهم إلى السلوك العدواني، وأشارت أيضاً إلى أن أفراد العينة يشاهدون أفـلام العنف ويجيدون الألعاب الرياضية مما يقوي من الممارسات العنيفة لديهم.

وكشفت دراسة (Doob, A. & Mac Donald, G. ١٩٩٤) عن أسباب ارتفـاع معـدل سلوك العنف لدى المراهقين لعينة مكونة من (٦٠٠) مراهق من المرحلة الثانوية عـن العلاقـة بين وسائل الإعلام والممارسات العنيفة، حيث أشارت النتائج عن إسهام وسـائل الإعـلام فـي ارتفاع نسبة العنف لدى المراهقين، كما أشارت إلى أن ما يقدم في الإعلام مـن عنـف يـدفع المراهقين إلى محاولة تقليد هذه النماذج العدوانية.

وقامت القمحاوي (١٩٩٤م) بدراسة العلاقة بين مشـاهدة العنـف التلفزيـوني وقيـام المراهقين الذكور المنحرفين بأعمال مضادة للمجتمع، وتكونت عينة الدراسـة مـن المـراهقين الذكور من ١٢ – ١٨سنة وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين المشاهدة للعنف التلفزيوني والانحراف وأن العوامل الرئيسية للعنف والانحراف تتمثل في الظـروف الأسـرية والعوامـل الاجتماعية والطبقية أكثر من المشاهدة للعنف التلفزيوني. (حمزة، ٢٠٠١م، ١٧٠).

كما هدفت دراسة آدلر ودنمارك (Adler, A. & Denmark, F. ١٩٩٩٥) إلى التعـرف على الأسباب والعوامل الكامنة وراء ظاهرة العنف والإرهاب لعينة مكونـة مـن (٢٤٠) مـن الشباب ذكوراً وإناثاً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الصدمات النفسية التي يواجهها الشاب فـي صغره من أهم أسباب العنف، وظهور أحد الوالدين بصورة سيئة أمام ابنه، كما أشارت النتـائج إلى أن ممارسة العنف من الزوج الأب لزوجته الأم أمام الأبناء يعد من أسـباب العنـف لـدى الأبناء، كما أن إدمان أحد الوالدين أو كليهما من أسباب ممارسة الأبناء للعنف.

وتوصلت دراسة (Nogaera, P.A. ١٩٩٦) التي حاولت الوقوف على علاقة الضـغوط النفسية بسلوك العنف لدى طلاب المدارس لعينة مكونة من (٣٢٠) طالب من مجموعة مدارس، إلى أن الطلاب الذين يعانون من ضغوط نفسية واجتماعية يتسمون بسلوك العنف، وأكدت النتائج على الارتباط القوي بين تعرض الطلاب للضغوط النفسية والاجتماعية وممارستهم للعنف فـي البيئة المدرسية والاجتماعية.

وأوضحت دراسة فايد (١٩٩٦م) التي سعت لمعرفة أبعـاد السـلوك العـدواني لـدى المراهقين الشباب بالمرحلة الجامعية لعينة مكونة من (٢٥٧) بلغ متوسط أعمارهم ١٩.٧عامـاً، اتسام الذكور بالعدوان البدني، والعدوان اللفظي، والعدوان عامة بمقارنتهم بالإنـاث فـي حـين اتسمت الإناث بالغضب مقارنة بالذكور، كما أوضحت نتائج الدراسـة اتسـام طـلاب الريـف بالعدوان البدني والعدوان اللفظي بمقارنتهم بطلاب الحضر، كما أشارت النتـائج بـأن طـلاب الكليات النظرية أكثر عدائية من طلاب الكليات العملية في العدوان البدني، في حين أن طـلاب الكليات العملية أكثر عدائية في العدوان اللفظي.

وفي دراسة خليفة وآخرون (١٩٩٦م) التي هدفت إلى استطلاع آراء طلبـة المرحلـة الثانوية حول العوامل الكامنة وراء ظاهرة العنف على عينة مكونة مـن (١١٦) مراهقـاً مـن المرحلة الثانوية وأشارت النتائج إلى أن المرحلة العمرية ١٨سـنة أكثـر مـيلاً ورغبـة فـي المشاجرة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قلة الدخل الشهري للأسـرة ومستوى العنف في حين كان هناك علاقة ارتباطية سالبة بـين اسـتقرار الحالـة الاجتماعيـة

ومستوى العنف لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة (Sausijord I. & Friedmanl, ١٩٩٧) إلى التعرف على العوامل الأسرية والاجتماعية التي تساهم في ظهور الممارسات العنيفة لدى المراهقين وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٠٠) مراهق من طلاب المرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التنشئة الاجتماعية السيئة والتفكك الأسري أهم العوامل التي تدفع الأبناء لممارسة العنف داخل وخارج المدرسة، كما أشارت إلى أهمية تقديم المدارس لبرامج تعليمية إيجابية تكسب الطلاب ممارسة أنماط سلوكية سوية.

وفي دراسة هل (Hall, ١٩٩٧) التي هدفت للتعرف على أسباب العنف في المدارس الحكومية وقد أجريت الدراسة على المراهقين الذكور ممن تتراوح أعمارهم بين ١٥ – ١٩سنة اتضح أن هؤلاء المراهقين يعانون من انخفاض دخل الأسرة وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي وانخفاض نسبة الذكاء ويعانون من التعرض للإساءة الجسمية والجنسية، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدد من الأسباب التي تؤدي إلى سلوكيات العنف لدى المراهقين الذكور، ومنها الجانب البيولوجي، والجانب البيئي، وانخفاض دخل الأسرة، وأسباب ترجع إلى فترة ما قبل الولادة. (المدهون، ٢٠٠٤م، ٥١٣).

وكشفت نتائج دراسة كامويلا (Kimweli, ١٩٩٧) عن وجود علاقة بين العنف المدرسي والمناخ المدرسي (البيئة المدرسية) وإساءة استخدام المواد المنبهة مثل المخدرات والتدخين، وأشارت النتائج أن العنف ضد المعلم في المرحلة الثانوية يمتد إلى المرحلة الجامعية ولكن بصورة مختلفة ففي المرحلة الثانوية يمكن أن تحدث تعديات من الطلاب على مدرسيهم داخل وخارج المدرسة أما في المرحلة الجامعية لا يستطيع الطالب أن يتعدى على أستاذ الجامعة بل يكبت شعوره ويسقطه على أشياء أخرى أو زملاء له، كما أشارت الدراسة إلى أن الذكور من الطلاب أكثر عنفاً من الإناث على وجه العموم. (عبدالصمد، ٢٠٠٢م، ٢٠٩).

وجاءت دراسة إبراهيم (١٩٩٧م) التي هدفت إلى التعرف على مدى تأثر الشباب بمشاهدة أفلام العنف لعينة مكونة من (٤٠٠) شاب وشابة تتراوح أعمارهم ما بين (١٨ – ٣٥) وأكدت أن الذكور أكثر تفضيلاً لمشاهدة أفلام العنف من الإناث، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين معدل التعرض لمشاهدة أفلام العنف واتجاهات الشباب نحو العنف، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أكثر اتجاهاً نحو العنف من الإناث.

وكشفت دراسة صالح (١٩٩٧م) التي هدفت للتعرف على أسباب مشكلة العنف بين الشباب والأهمية النسبية لمؤسسات التنشئة الاجتماعية عن أن الأسرة تحتل المركز الأول بين

مؤسسات التنشئة الاجتماعية من حيث تأثيرها على ممارسة الشباب لسلوك العنف، كما أن لجماعة الأقران تأثير على اتجاهات وسلوك أعضائها، كما كشفت نتائج الدراسة عن دور وسائل الإعلام حيث تعد مسئولة إلى حد كبير من انتشار العنف، وأشارت النتائج إلى أن ضيق فرص العمل المتاحة أمام الشباب في المستقبل يؤدي إلى قيامهم بالأعمال الاحتجاجية المتسمة بالعنف.

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين قراءة أخبار الحوادث في الصحف والمجلات وبين اكتساب الشباب لسلوك العنف. (سعيد، ٢٠٠٥م، ١٨).

وأجرت حنا (١٩٩٨م) دراسة هدفت للوقوف على كافة العوامل المسببة للعنف عند المراهقين لعينة مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية ومن (١٤٠) من المعلمين و(١٥٠) من أولياء الأمور و(٢١) من الأكاديميين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم أسباب العنف التي ترجع للطالب تكمن في خصائص مرحلة المراهقة وشعور الطالب الإحباط وضعف نسق القيم، والأسباب التي ترجع للأسرة تكمن في عدم متابعة الأسرة للأبناء والأسلوب الخاطئ في المعاملة والتفكك الأسري، والأسباب التي ترجع للمدرسة تكمن في أسلوب تعامل المعلمين وكثافة الطلاب في الفصول الدراسية وغياب ممارسة الأنشطة الطلابية والأسباب التي ترجع للمجتمع تكمن في أصدقاء السوء وانتشار العنف في المجتمع ومشاهدة أفلام العنف، كما أشارت النتائج إلى أن أبرز مظاهر العنف في المدارس هي التشاجر فيما بين الطلاب والتحرش والمشاكسات، وتحطيم ممتلكات الزملاء والاعتداء على المدرسين.

وأكدت دراسة السحيمي (١٩٩٨م) التي هدفت إلى التعرف على المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بسلوك العنف لعينة مكونة (١٢٢٤) من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٣ – ١٧ وآبائهم على أن الاختلاف في الآراء والاتجاهات والمعتقدات والمتغيرات الاقتصادية والضغوط والصراعات بين الأبناء والآباء هي العوامل الرئيسية المؤدية لسلوك العنف، كما أشارت النتائج إلى ارتفاع سلوك العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية في جميع المستويات الاجتماعية والثقافية.

وأجرى الجندي (١٩٩٩م) دراسة تحليلية لسلوك العنف لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية بهدف التعرف على دوافع سلوك العنف والعدوان على عينة مكونة من (٤٠٠) مراهق تراوحت أعمارهم ما بين ١٥ – ١٦، وأشارت النتائج إلى أن الخلافات الزوجية والتفكك الأسري وإتباع أساليب التنشئة الاجتماعية المدللة أو القاسية عن الحد الزائد وأساليب النبذ والإهمال وعدم المساواة بين الأبناء في المعاملة هو الذي يدفع الأبناء إلى التعبير بأساليب العنف والاعتداء على أقرانهم التلاميذ. كما أن هذه الأمور تشعرهم بالدونية والقلق والإحباط والنظرة التشاؤمية نحو

المستقبل وعدم الشعور بالأمن والطمأنينة وسيطرة الشعور بالفشل الدراسي.

كما أشارت النتائج إلى أن أساليب العنف السائدة لدى طلاب المرحلة الثانوية هي الضرب والاعتداء على الزملاء والأساتذة، وتدمير الأثاث وتعاطي المخدرات واختطاف الفتيات واغتصابهن، وأن العنف شائعاً في مرحلة المراهقة.

وتشير دراسة عزب (٢٠٠٠م) عن العنف الوالدي وعلاقته بعنف الأبناء لعينة مكونة من (١٥٠) مراهقاً تتراوح أعمارهم ما بين ١٥ – ١٨سنة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ما يدركه الأبناء من عنف آبائهم وسلوكهم العنيف تجاههم، وإدراكهم لعنف الأمهات وممارستهم السلوك العنيف تجاههم، كما أشارت النتائج أن العنف يولد العنف فكلما زاد مؤشر العنف الوالدي زاد سلوك عنف الأبناء، وتؤكد نتائج الدراسة على استمرارية العنف وامتداده لأفراد الأسرة والدين وأشقاء باعتبار العنف يقتحم حياة المراهقين ويمتد ويتشعب ليؤثر في علاقات المراهق الحالية والمستقبلية.

وجاءت دراسة أبو النصر (٢٠٠٠م) الميدانية للوقوف على مظاهر العنف الطلابي بالمدارس الثانوية وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٥) طالباً وطالبة لتؤكد نتائجها بأن أكثر مظاهر العنف شيوعاً لدى طلاب المرحلة الثانوية هي اعتداء الطلاب بعضهم على بعض ثم اعتداء الطلاب على المدرسين والهيئة الإدارية ثم تحطيم أثاث المدرسة والتعدي على ممتلكات الزملاء، كما أشارت النتائج إلى أن أسباب العنف يرجع في المقام الأول لوسائل الإعلام ثم لطبيعة العلاقات الأسرية ثانياً ثم للمناخ المدرسي ثالثاً.

وقام السمري (٢٠٠٠م) بدراسة هدفت للوقوف على أشكال سلوك العنف بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لعينة مكونة من (١٥٠) طالب وطالبة في مرحلة المراهقة و(٥٧) معلماً و(٥٧) من أولياء الأمور، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم أسباب اللجوء للعنف هو التعرض للظلم والقهر كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أبرز أشكال وصور العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية هي الاعتداءات على الطلاب فيما بينهم ثم العنف الموجه نحو الإدارة المدرسية، وأشارت النتائج إلى أن ردود أفعال أولياء الأمور تجاه عنف الأبناء يأخذ شكل النصيحة في المرتبة الأولى ثم الضرب في المرتبة الثانية ثم التأنيب واللوم في المرتبة الثالثة.

وكشفت دراسة حسونة (٢٠٠٠م) التي هدفت للتعرف على الأسباب المختلفة لظاهرة العنف لدى طلاب المدارس الثانوية عن أهم العوامل التي تؤدي للعنف المدرسي أهمها العوامل السيكولوجية وتتضمن الإحباط والفشل المتكرر والرغبة في تأكيد الذات والرغبة في السيطرة وجذب الانتباه والشعور بالملل والعناد والأنانية والتعصب والاضطرابات النفسية ووجود عاهة،

والميول الاستعراضية أمام الجنس الآخر، والعوامل الاجتماعية وتشمل غياب سلطة الوالدين والمشكلات الدائمة بين الوالدين والتفرقة في المعاملة وغياب القدوة والتدليل الزائد، والعوامل الاقتصادية وتشمل الفقر والبطالة وضعف القدرة المالية وتباين المستويات الاقتصادية والعوامل الثقافية وتشمل انتشار أفلام العنف وتركيزها على الجرائم العنيفة وانتشار وتداول قصص العنف بين الشباب وأخيراً العوامل المدرسية وتشمل الفجوة بين المدرس والطالب، وسيطرة الخوف على التفاعل فيما بينهما وضعف النظام المدرسي والاعتداء على الطلاب والتعرض للعنف داخل المدرسة. (عبدا ، ٢٠٠٥م، ١٣٢).

واستهدفت دراسة علي (٢٠٠١م) معرفة العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية لعينة مكونة من (١٨٠) طالب وطالبة من المراهقين المصريين بالمرحلة الثانوية وخلصت نتائج الدراسة أن المراهقين الذكور أكثر عنفاً من الإناث وأن المراهقين من المستويات الاقتصادية المنخفضة أكثر عنفاً من المتوسطة والعليا، كما أشارت النتائج إلى تفوق الذكور في العنف الجسدي والكلامي عن الإناث، كما أشارت النتائج إلى المراهقين من المستويات الاقتصادية المنخفضة أكثر استخداماً للعنف اللفظي الكلامي عن الطبقات الأخرى وأنهم أكثر استخداماً للشتم والاعتراض بصوت عالي على المعلمين وإدارة المدرسة.

وقامت رزق (٢٠٠٢م) بدراسة العنف بين طلاب المدارس الثانوية العامة والفنية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠٠) طالب وطالبة تراوحت أعمارهم بين ١٥ – ١٨سنة وأوضحت نتائج الدراسة أن المفحوصين يعانون من تفكك أسري وخلافات زوجية مستمرة فيها قدر من العنف، كما تتسم أساليب التنشئة الاجتماعية بالتشدد والتسلط والإهمال والعنف، وكثرة العقاب واضطراب العلاقة مع الأب ورفض سلطته والتمرد والعصيان وعدم الإذعان لأوامر الأب وعدوانية تجاه مراكز السلطة، كما اتضح أن سلوكيات العنف لدى الذكور أشد من الإناث، كما اختفى السلوك العدواني والميول السيكوباتية عند أفراد العينة. (المدهون، ٢٠٠٤، ٥١٥).

وفي دراسة العنزي (٢٠٠٤م) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين العدوانية وبعض سمات الشخصية (القلق، الانبساط، وتقدير الذات) على عينة مكونة من (٣٠٣) مراهقاً من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدوانية ومستوى القلق لكل من الذكور والإناث إلا أن العدوان عند الإناث يأخذ الشكل غير المباشر ويميل للعنف اللفظي، كما أشارت النتائج إلى أن أصحاب القلق المرتفع يكونون عدائين أكثر كما أشارت النتائج إلى أن هناك عوامل تشترك في تكوين الصورة العامة للعدوانية يتصدرها العامل المادي ثم الشعور بعدم تحكم المراهق بانفعالاته، ثم شك المراهق وارتيابه من أفعال الآخرين ثم

التعبيرات الصريحة الفجة في تعامل المراهق مع الآخرين التي قد يفسرها الآخرون بأنها اعتداء أو إقلال من شأنهم مما يدفع بالعدوان إلى الظهور من الطرفين المتفاعلين معاً.

وجاءت دراسة إسماعيل (٢٠٠٥م) التي حاولت الوقوف على واقع المؤسسات التعليمية بالوطن العربي في مواجهة ظاهرة العنف والإرهاب واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحديد مفهوم العنف وأسبابه وتحديد دور المؤسسات التعليمية في مواجهة اعتماداً على تحليل الدراسات والبحوث التي تناولت ظاهرة العنف والإرهاب أشارت نتائج الدراسة بأن أزمة التعليم في الوطن العربي قد مست جميع المؤسسات التعليمية وأنه برغم الجهود التي بذلت فإن الحصيلة مازالت قاصرة عن تحقيق الآمال في التخلص من ظاهرة العنف والإرهاب وأوصت الدراسة بأهمية تبني منهجاً شمولياً لإصلاح وتطوير التعليم والاهتمام بالبحث العلمي وإعداد برامج تربوية لبناء تقدير الذات عند الطلاب والمعلمين والمدراء والمسئولين عن التعليم والتأكيد على نشر ثقافة الحوار وترسيخها.

في حين أكدت دراسة لال (٢٠٠٦م) التي حاولت التنبؤ بسلوك العنف الطلابي في ضوء بتغيرات السلوك العدواني ودافعية الإنجاز والصحة النفسية وتقدير الذات لعينة مكونة من (٢٤٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية بلغ متوسط أعمارهم ٢٢.١سنة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العنف الطلابي والسلوك العدواني، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين العنف الطلابي ودافعية الإنجاز والصحة النفسية وتقدير الذات كما أشارت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالعنف الطلابي في ضوء المتغيرات السابقة، وأن الذكور ذوي الأصول الحضرية أكثر ميلاً للعنف الطلابي.

ثانياً: الدراسات التي اهتمت بتصميم برامج إرشادية مختلفة للتقليل من العنف والعدوان:

تناولت دراسة عبدالعزيز (١٩٨٦م) المتغيرات النفسية المرتبطة بسلوك العدوانيين، وأثر الإرشاد النفسي في تعديله وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) مراهق تتراوح أعمارهم ما بين ١٦.٥ – ١٧.٥سنة طبق عليهم برنامج إرشاد نفسي جماعي قائم على المحاضرات وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المراهقين العدوانيين في متغيرات الذكاء والقلق والتكيف الشخصي والاجتماعي ومفهوم الذات والقيم والحاجات النفسية، كما أشارت النتائج إلى انخفاض القلق للمجموعة العدوانية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وكذلك في مرحلة المتابعة مما يعني ثبات تعديلها، وأوضحت نتائج الدراسة إلى حاجة العدوانيين إلى الصداقة والمعاضدة، كما أنه قد

ارتفع لديهم الحاجة للتحمل والقيمة العلمية ووضوح الهدف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

واستهدفت دراسة مطر (١٩٨٦م) معرفة العلاقة بين العدوان وبعض العوامـل البيئيـة ومدى فاعلية الإرشاد النفسي في تخفيف العدوان لعينة مكونة من (٣٥٩) مراهقاً طبـق علـيهم برنامج إرشادي باستخدام السيكودراما (التمثيل النفسي) وقراءة الكتب والكتيبات النفسية وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين العدوان والاتجاهات الوالديـة المتسـمة بالتسـلط والحمايـة الزائدة، كما أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى العدوانية لدى أفراد المجموعتين التجـريبيتين مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

وفي دراسة زكي (١٩٨٩م) التي تناولت تصميم وتطبيق برنـامج إرشـادي لمواجهـة مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين لعينة مكونة مـن (١٢) مراهـق ومراهقـة تتـراوح أعمارهم ما بين ١٢ – ١٨سنة باستخدام الإرشاد الجماعي أشارت النتائج إلـى أثـر البرنـامج الإيجابي في تعديل الأنماط السلوكية الغير مقبولة والمتمثلة في تعديل السلوك العدواني اللفظـي والمادي وعدم الطاعة للأوامر لكل من المراهقين والمراهقات، كما أشارت النتائج إلـى عـدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المراهقين والمراهقات فـي التطبيـق البعـدي والتتبعي مما يشير إلى أثر البرنامج بعد فترة المتابعة.

وجاءت دراسة عبود (١٩٩١م) عن مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفـض السـلوك العدواني لدى المراهقين باستخدام فنيات السيكودراما لعينة مكونة من ٤٠طالب وطالبة تتـراوح أعمارهم ما بين ١٢ – ١٤سنة، لتؤكد بأن هناك عوامل نفسية وبيئية تؤدي للسـلوك العـدواني لدى المراهقين، كما أكدت النتائج على نجاح البرنامج الإرشادي المستخدم في خفـض السـلوك العدواني لدى المراهقين الذي قدم لهم أساليب إرشادية لإثبات ذواتهم وتنمية الشعور بالثقة فـي النفس حيث كانت نتائج الفروق بين المجموعات دالة قبل وبعد التطبيق، وكـذلك بعـد فتـرات المتابعة.

وأكدت دراسة جبريل (١٩٩٤م) التي هدفت إلى التعرف علـى العـدوان لـدى طلبـة الجامعة وأثر بعض أساليب العلاج الجشطلتي في التخفيف من حدته لعينة مكونـة مـن (١٣٤) مراهقاً يمثلون طلاب وطالبات المرحلة الجامعية من مختلف التخصصات، على عـدم وجـود فروق بين الذكور والإناث في العدائية، كما أشارت النتائج إلى فعالية أساليب العلاج الجشـطلتي في التخفيف من مستوى العدوان لدى أفراد عينة الدراسة بعد إجراء الاختبار البعدي للدراسة.

وأجرى ستك (Stec, ١٩٩٥) دراسة هدفت للوقوف على أثر برنامج سلوكي في تخفيف حدة العنف لدى المراهقين على عينة مكونة من (٦) مراهقين تتـراوح أعمـارهم بـين ١٥ – ١٧سنة وتعديل سلوك العنف لديهم تجاه أقرانهم والمحيطين بهم عن طريق دراسة أسباب العنف

والوصول لجذور المشكلة وتحديد سلوكياتهم الخاطئة التي اكتسبوها والعمل على تعديلها إرشادياً عن طريق محو تعلم سابق وإعادة تعلم جديد يرضى عنه المجتمع، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المستخدم في تخفيف حدة العنف لدى عينة الدراسة المراهقين.

وهدفت دراسة حمزة (٢٠٠١م) معرفة فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف سلوك العنف لدى المراهقين الذكور الذين يتسمون بدرجة عالية من العنف وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) مراهقاً تتراوح أعمارهم بين ١٥ – ١٦سنة وركز الباحث على استخدم التعديل السلوكي باستخدام أساليب المحاضرة والمناقشة الجماعية وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في سلوك العنف تجاه الذات وتجاه الآخرين وتجاه الأشياء مما يعني فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف سلوك العنف لدى المراهقين.

واعتمدت دراسة العقاد (٢٠٠١م) على برنامج عقلاني انفعالي معرفي استخدم لضبط الغضب والعدوان لدى المراهقين العدوانيين لعينة مكونة من (٢٠) مراهقاً من الذكور وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض الغضب والعدوان لدى أفرادا لمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج واستمرار أثر ذلك بعد فترة المتابعة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي كالدحض والحوار والإقناع والواجبات المنزلية وتبسيط أثر الإهانة والتنفيس الانفعالي وتنمية مهارات التعامل مع مصادر التهديد في تعديل وتفنيد المعتقدات والأفكار اللاعقلانية لدى أفراد المجموعة الإرشادية لتصبح أكثر واقعية بعد الجلسات الإرشادية وهو ما أدى إلى انخفاض مستوى السلوك العدواني.

وقام السحيمي (٢٠٠٢م) بدراسة هدفت معرفة فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي مقترناً ببعض فنيات السيكودراما في تخفيض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) مراهقاً يمثلون طلاب التعليم الثانوي الصناعي وتتراوح أعمارهم ما بين ١٦ – ١٧سنة، وأشارت النتائج إلى فاعلية وجدوى البرنامج الإرشادي في تخفيف مستوى سلوك العنف كما أشارت النتائج إلى استمرار فاعلية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة.

وأوضحت دراسة عبود وعبود (٢٠٠٣م) لفاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة العنف لدى المراهقين على عينة مكونةمن (٢٠) طالباً من المراهقين الأكثر عنفاً تتراوح أعمارهم بين ١٦ – ١٨سنة وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في سلوك العنف بأبعاده الثلاثة العنف نحو الذات ونحو الآخرين ونحو الممتلكات مما يوضح فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض حدة العنف لدى المراهقين، كما أشارت النتائج إلى جدوى البرنامج وفاعليته بعد فترة المتابعة.

وأكدت دراسة المدهون (٢٠٠٤م) التي هدفت للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي لخفض سلوكيات العنف وتحسين التوافق النفسي لدى المراهقين وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) من الطلاب والطالبات بالمرحلة الجامعية تتراوح أعمارهم ما بين ١٩ – ٢٠سنة، على جدوى وفعالية البرنامج الإرشادي الجماعي الذي استخدم أسلوب السيكودراما وفنيات معرفية وفنيات سلوكية في خفض أشكال وأساليب العنف لدى أفراد العينة التجريبية من المراهقين الذكور والإناث، كما أشارت النتائج إلى استمرارية أثر البرنامج وفعاليته بعد فترة المتابعة.

ثالثاً: الدراسات التي استخدمت الإرشاد الانتقائي كاتجاه إرشادي حديث وفعال في مواجهة المشكلات:

هدفت دراسة أبو النور (٢٠٠٠م) إلى التعرف على فعالية الإرشاد الانتقائي في تعديل الاتجاه نحو الزواج العرفي لدى عينة من الشباب الجامعي تكونت من (5) أفراد كان متوسط أعمارهم ٢١.٩سنة، وقد أشارت النتائج إلى فعالية وكفاءة الإرشاد الانتقائي في تعديل الاتجاه نحو الزواج العرفي نتيجة لاستخدامه عدة أساليب وفنيات علاجية في مراحله المختلفة كما أشارت النتائج إلى استمرار أثر البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة نتيجة لتركيز البرنامج الانتقائي على كشف الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية والأسرية والدينية الخاطئة المرتبطة بالاتجاه نحو الزواج العرفي وتعديلها وإكساب أفراد العينة مهارة استخدام فنيات إرشادية فعالة تساعدهم على مواجهة المشكلات.

وفي دراسة سعفان (٢٠٠٣م) التي حاولت الوقوف على فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الوساوس والأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب لدى عينة مكونة من (١٦٤) من الذكور والإناث بلغ متوسط العمر الزمني لها ٢٢.٥عاماً، وأشارت النتائج إلى فعالية وجدوى البرنامج الإرشادي الانتقائي القائم على الإرشاد الجماعي وفنيات إرشادية من مختلف الاتجاهات النظرية الإرشادية في خفض الوساوس والأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب، كما أشارت النتائج إلى استمرار أثر البرنامج الإرشادي الانتقائي بعد فترة المتابعة بدرجات متفاوتة.

رابعاً: الدراسات التي اهتمت بتصميم برامج إرشادية انتقائية للتقليل من العنف والعدوان لدى المراهقين:

دراسة عزب (٢٠٠٢م) التي هدفت للوقوف على فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة المراهقين لعينة مكونة من (٢٠) مراهق تتراوح أعمارهم بني ١٦ – ١٨ سنة وأشارت النتائج إلى الفعالية والكفاءة العالية للبرنامج حيث انخفض

مستوى سلوك العنف لدى المجموعة التجريبية وارتفعت مستويات المهارات التفاوضية لتحل كبديل لسلوكيات العنف وفقاً لما أشارت إليه المعالجة الإحصائية للبرنامج، كما أشارت النتائج إلى امتداد أثر وفعالية البرنامج على امتداد فترة المتابعة والتي تبعد عن آخر جلسة للبرنامج بفترة ثلاثين يوماً وهو ما دل على كفاءة البرنامج، وكفاءة فنياته التي اتخذت شكل منظومة متسقة من مختلف الاتجاهات الإرشادية ساهم كل منها في مواجهة شكل من أشكال العنف وإحلال المهارات التفاوضية بديلاً عنه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالخالق (٢٠٠٢م) التي هدفت للكشف عن أثر برنامج إرشادي ذو طبيعة تكاملية في إمكانية خفض السلوك العدواني بين الأشقاء لعينة مكونة من (٣٠) مراهقاً تراوحت أعمارهم بين ١٥ – ١٨سنة وأشارت النتائج إلى انخفاض مستويات وممارسات السلوك العدواني بين الأشقاء على اختلاف تربيتهم، كما أشارت النتائج إلى استمرار أثر فعالية البرنامج بعد فترة المتابعة وكفاءة فنياته مما يدل على أن تعدد فنيات الإرشاد الانتقائي التكاملي وتعدد وسائله يساهم كل منها في طرق مناطق في شخصية الأشقاء المراهقون المرتبطة بالعلاقة الاجتماعية والنفسية بينهم لتتناولها بالتهذيب والعلاج إلى الحد الذي تنخفض فيه الممارسات العنيفة وهو ما أشارت إليه المعالجات الإحصائية بعد تطبيق البرنامج وأثناء فترة المتابعة.

<u>التعليق على الدراسات السابقة:</u>

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة ووفقاً للمحاور التي رأى الباحث أنها تخدم الدراسة الحالية يتضح ما يلي:

١- اتفاق جميع الدراسات التي تناولت العنف بأنه أصبح ظاهرة خطيرة ومظهراً من مظاهر حياة المراهقين ومؤشراً يهدد العلاقات ويعيق التواصل الإيجابي والمشاركة الفاعلة، كما أنه عقبة كبرى أمام تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي للمراهقين.

٢- ازدياد الممارسات العنيفة بشكل كبير لدى المراهقين مقارنة ببقية مراحل النمو الأخرى وهذا ما تؤكده دراسات (كوس وآخرون، ١٩٨٨م؛ Doob, A. & Mac Donld, G, ١٩٩٤؛ السحيمي، ١٩٩٨؛ الجندي، ١٩٩٩م؛ عزب، ٢٠٠٠م؛ خليفة وآخرون، ١٩٩٦م؛ العنزي، ٢٠٠٤م).

٣- ارتفاع مستوى سلوك العنف لدى المراهقين الذكور مقارنة بالإناث وهذا ما تؤكده دراسات (كوس وآخرون، ١٩٨٨م؛ شحاته، ١٩٩٠م؛ الشربيني، ١٩٩٠م؛ جبريل، ١٩٩٤م؛ فايد، ١٩٩٦م؛ إبراهيم، ١٩٩٧م؛ كامويلا، ١٩٩٧م؛ علي، ٢٠٠١م؛ رزق،

٢٠٠٢م) في حين أشارت نتائج دراسة (جبريل، ١٩٩٤م) إلى عدم وجود فـروق بـين الذكور والإناث في سلوك العنف والعدوان.

٤- يتسم سلوك المراهقين الذكور بالعنف البدني وإلحاق الضرر بشكل مباشر وهذا ما تؤكده دراسات (كوس وآخرو، ١٩٨٨م؛ شـحاته، ١٩٩٠م؛ رزق، ١٩٩٢م؛ فايـد، ١٩٩٦م؛ علي، ٢٠٠١م) في حين أن الإناث يتسمون بالعنف اللفظي وغير المباشر كما أكدت ذلك دراسات (كوس وآخرون، ١٩٨٨م؛ علي، ٢٠٠١م؛ العنزي، ٢٠٠٤م).

٥- أشارت بعض الدراسات إلى العلاقة القوية بين سلوك العنف والبيئة الأسـرية وأسـاليب التنشئة الاجتماعية كدراسات (مطر، ١٩٨٦م؛ Nogaera, P.A. ١٩٩٦؛ Sausjord I. & Friedmanl, ١٩٩٧؛ هل، ١٩٩٧م؛ السحيمي، ١٩٩٨م؛ الجنـدي، ١٩٩٩م؛ عـزب، ٢٠٠٠م؛ رزق، ٢٠٠٢م؛ عبدالخالق، ٢٠٠٢م) في حين أشارت بعض الدراسات إلـى علاقة سلوك العنف بالمناخ المدرسي كدراسات (Knox, R.F, ١٩٩٦؛ عزب، ٢٠٠٢م؛ سليمان، ٢٠٠٥م) كما ربطت بعض الدراسات بين العنف ومشاهدة العنـف التلفزيـوني والفضـائي كدراسـات (Doob, A. & Mac Donld, G, ١٩٩٤؛ إبـراهيم، ١٩٩٧م؛ الجندي، ١٩٩٩م؛ أبو النصر، ٢٠٠٠م).

٦- أشارت بعض الدراسات إلى العلاقة بين العنف والمستوى الاجتماعي والوسط الحضاري الذي يعيش فيه المراهق فقد أكدت بعض الدراسات أن المراهقين في المدينة أكثر عنفـاً من المراهقين في القرية أو الريف كدراسات (الشربيني، ١٩٩١م؛ القمحاوي، ١٩٩٤م؛ لال، ٢٠٠٦م).

٧- ركزت أغلب الدراسات الإرشادية التي استخدمت للتصدي لسلوك العنف على الاتجـاه السلوكي والاتجاه المعرفي كدراسات (زكي، ١٩٨٩م؛ Stec, ١٩٩٥؛ حمـزة، ٢٠٠١م؛ السحيمي، ٢٠٠٢م؛ عبود وعبود، ٢٠٠٣م).

٨- استخدمت بعض الدراسات السيكودراما تحت مسميات مختلفة خلطت بعض الدراسـات في استخدام هذا الأسلوب كدراسـات (مطـر، ١٩٨٦م؛ عبـود، ١٩٩١م؛ السـحيمي، ٢٠٠٢م؛ المدهون، ٢٠٠٤م) التي أشار بعضها إلى أنه فنية وأشار بعضـها إلـى أنـه أسلوب يتضمن مجموعة أساليب، والباحث يرى أن السيكودراما أسلوب مـن أسـاليب الإرشاد الجماعي يتضمن فنيات متعددة من جميع الاتجاهات النظرية كما أنها وسيلة من وسائل التعليم ووسيلة من وسائل التربية كما يمكن اعتبارها وسيلة هامـة مـن وسـائل الترفيه والترويح والتسلية الهادفة والمثمرة.

٩- أظهرت نتائج الدراسات التي استخدمت الاتجاه الانتقائي الإرشادي لمواجهة المشكلات فعالية وكفاءة عالية لهذه البرامج المستمدة من هذا الاتجاه كدراسات (أبو النور، ٢٠٠٠م؛ سعفان، ٢٠٠٣م) وهو ما يعد مؤشراً للكفاءة هذا الاتجاه في التعامل مع المشكلات النفسية والاجتماعية المركبة، في حين دلت نتائج الدراسات العربية التي استخدمت برامج انتقائية للتصدي للعنف والعدوان على الكفاءة العالية في مواجهة هذه الظاهرة كدراسات (عزب، ٢٠٠٢م؛ عبدالخالق، ٢٠٠٢م).

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

انطلاقاً من استعراض الدراسات السابقة التي أتاحت للباحث الاطلاع على ما يفيد الدراسة الحالية ويدعمها ويوجه الجهد العلمي ويبرز جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة وبعد استعراض الباحث لهذه الدراسات وتقديم الباحث لرؤيته النقدية من خلال تعليقه على هذه الدراسات تتحدد ملامح أوجه استفادة الباحث من الدراسات السابقة وفقاً لما يلي:

١- **مشكلة الدراسة**: تناولت الدراسات السابقة مشكلة الدراسة الحالية "العنف لدى المراهقين" من زوايا متعددة تبعاً لاختلاف التصورات النظرية التي اعتمد عليها كل باحث في معالجته لظاهرة العنف، كما تعددت اهتمام كل دراسة منها فهناك دراسات ركزت على التعرف على أسباب العنف وأخرى على مظاهره أو علاقته ببعض المتغيرات، وهناك دراسات أخرى اهتمت بتناول الوسائل والأساليب الإرشادية للتصدي للعنف بالرغم من قلتها، إلا أن الدراسات السابقة ساهمت في تحديد مشكلة الدراسة الحالية تحديداً دقيقاً وقابلاً للدراسة، حيث أن مشكلة الدراسة الحالية "سلوك العنف" والذي كان محور اهتمام الدراسات السابقة.

٢- **أهمية الدراسة**: تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في أهمية الموضوع الذي تتناوله وأهمية التصدي له بأساليب إرشادية في هذه المرحلة الهامة إلا أن أهمية الدراسة الحالية تكتسب خصوصية تميزها عن الدراسات السابقة لأنها تأتي في ظل ندرة الدراسات التجريبية التي تستخدم برامج إرشادية في البيئة السعودية.

٣- **أهداف الدراسة**: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الذي تسعى لتحقيقه، وهو التصدي لسلوك العنف ومحاولة التقليل من مستوى وجوده لتحقيق قدراً أفضل من السواء والصحة النفسية وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي.

٤- **فروض الدراسة**: ساهمت الدراسات السابقة في توجيه الباحث لصياغة فروض الدراسة الحالية اعتماداً على هذه الدراسات.

٥- **إجراءات الدراسة**: كان لإطلاع لباحث على الدراسات السابقة دوراً علمياً ومنهجياً كبيراً في توجيه الباحث لتحديد مفاهيم الدراسة ومعرفة المناهج العلمية ملائمة للدراسة، كما ساهمت هذه الدراسات في صياغة أدبيات الدراسة وتحديد الفروض وتكوين اتجاه عام لدى الباحث يساعده في إجراء الدراسة بمنهجية وترابط واتساق.

٦- **منهج الدراسة**: غلب استخدام المنهج الوصفي بطرقه المختلفة على الدراسات السابقة في مجال سلوك العنف وكانت الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي قليلة جداً، مقارنة بالدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي، والدراسة الحالية تعتمد على المنهج التجريبي، وهي بذلك تتفق مع عدد قليلٍ من الدراسات السابقة.

٧- **عينة الدراسة**: ساهمت الدراسات السابقة في زيادة قناعة الباحث بأن مرحلة المراهقة مرحلة عمرية تستحق من الجهد البحثي ما يليق بها لاسيما وأنها المرحلة الأكثر خصوبة لنمو الممارسات العنيفة، وبالتالي فإن العينة في الدراسة الحالية تتفق مع الكثير من الدراسات السابقة التي جعلت هذه المرحلة العمرية محوراً لاهتمامها.

٨- **أدوات الدراسة**: أتاحت فرصة إطلاع الباحث على الدراسات السابقة زيادة فهم واستيعاب الباحث لكيفية بناء وتصميم وتطبيق الأدوات البحثية كما ساهمت في اختيار الباحث لأدوات بحثية أخرى يمكن أن تخدم أهداف الدراسة الحالية.

٩- **البرنامج الإرشادي**: استفاد الباحث كثيراً من إطلاعه على كثيرٍ من الدراسات التي اهتمت ببناء وتطبيق البرامج الإرشادية في موضوعات إرشادية كثيرة، ثم ساهم تحديد اهتمامه بالبرامج الإرشادية التي تناولت سلوك العنف في زيادة فهمه واستيعابه وخروجه برؤية واضحة للبرامج الإرشادية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

١٠- **نتائج الدراسة**: سوف يكون لإطلاع الباحث على الدراسات السابقة فائدة كبيرة يعتمد عليها الباحث في تفسير نتائج دراسته خاصة وأن الدراسات السابقة تعد إطاراً مرجعياً يتخذه الباحث ويعتمد عليه في عملية التفسير والمقارنة والتعرف على معالم الاتفاق أو ملامح الاختلاف.

إلا أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة بما يلي:

١- أنها الدراسة الأولى التي توظف الإرشاد الانتقائي التكاملي في دراسة علمية على البيئة السعودية.

٢- أنها من الدراسات النادرة في مجال الإرشاد النفسي التي تستخدم المنهج التجريبي في البيئة السعودية.

٣- أنها من الدراسات النادرة في مجال الإرشاد النفسي التي تهتم ببناء برنامج إرشادي للتصدي لظاهرة العنف؛ نظراً لكون كل الدراسات التي تناولت العنف في البيئة السعودية دراسات وصفية.

٤- أنها الدراسة الأولى التي تستخدم المنهج التجريبي وتهتم ببناء برنامج إرشادي انتقائي تكاملي يطبق على المراهقين السعوديين، وبالتالي فإنها دراسة علمية توظف الإرشاد تجريبياً لمعالجة سلوك العنف لدى المراهقين.

فروض الدراسة:

من خلال الإطار النظري لمفاهيم الدراسة وبعد استعراض وتحليل الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

أ- الفرض الخاص بالضبط التجريبي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى سلوك العنف (نحو الذات، نحو الآخرين، نحو الممتلكات) قبل تطبيق البرنامج.

ب- فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى سلوك العنف (نحو الذات، نحو الآخرين، نحو الممتلكات) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على مقياس سلوك العنف (نحو الذات، نحو الآخرين، نحو الممتلكات) قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس سلوك العنف (نحو الذات، نحو الآخرين، نحو الممتلكات) قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس سلوك العنف (نحو الذات، نحو الآخرين، نحو الممتلكات) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي البعدي، وبعد فترة المتابعة (التتبعي).

الفصل الرابع

إجـــــراءات الدراســـــــة

- **منهج الدراسة.**
- **مجتمع الدراسة.**
- **عينة الدراسة.**
- **أدوات الدراسة.**
- **الأساليب الإحصائية.**

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي/ الإرشادي في تناول المتغيرات وفقاً للفروض التي يسعى الباحث للتحقق من مدى صحتها وفقاً للتصميم التجريبي التالي:

- متغيرات مستقلة (المتغيرات التجريبية): والتي تتمثل في برنامج إرشادي انتقائي تكاملي يهدف للتقليل من مستوى العنف لدى المراهقين.
- متغيرات تابعة: وتتضمن النتائج والآثار التي سوف تتضح بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الذي يهدف للتقليل من مستوى العنف لدى المراهقين.

ويمكن تمثيل التصميم التجريبي للدراسة كما يلي:

م	المجموعة / المعالجة	التجريبية	الضابطة
١	قياس قبلي	✓	✓
٢	البرنامج الإرشادي	✓	-
٣	قياس بعدي	✓	✓
٤	قياس تتبعي	✓	-

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي بالمدارس الحكومية بمكة المكرمة، قد كان لاختيار الباحث لهذا الصف الدراسي تحديداً عدة مبررات من أهمها:

١- أهمية هذه الفترة من مراحل التعليم في تحديد ملامح المستقبل العلمي والمهني باعتبارها بداية لمرحلة التخصص الأكاديمي.

٢- أنها فترة تكثر فيها الصراعات التي يعاني منها المراهق والتي تؤدي بدورها إلى ظهور المشكلات، كما تعد الفترة التي يجاهد فيها المراهق من أجل الاستقلال والتحرر من القيود والبحث عن الأمن والتردد والحيرة، كما أنها مرحلة الاهتمامات العميقة واتخاذ القرارات، ولذلك فإن الاهتمام بهذه الفترة يعد مطلباً دينياً وإنسانياً واجتماعياً ووطنياً ملحاً.

٣- أن التعامل الإرشادي مع المراهق في هذه المرحلة يساهم في تحقيق السواء في الأداء النفسي والاجتماعي ويكسب المراهق مهارات التعامل بكفاءة نفسية واتزان انفعالي، وتواصل عقلي متعقل، ومشاركة اجتماعية فاعلة.

٤- أنها الفترة المثلى التي يمكن استغلالها إرشادياً لمساعدة المراهق على امتلاك أدوات وآليات تنمية طاقاتهم وقدراتهم، وتعديل وتغيير أسلوب حياتهم بأنفسهم، وهذا الامتلاك

يعد القوة الذاتية التي تسيطر على المواقف والأحداث والمشكلات، ويعد بمثابة الحصانة النفسية التي تقف أمام كل ما يهدد شخصية المراهق ويهدد تماسكها وفعاليتها.

٥- أنها فترة نمائية وتعليمية مثالية لتطبيق البرامج الإرشادية الجماعيـة لحاجـة المراهـق الدائمة للوسط الاجتماعي الذي يحتويه، ويشبع فيه حاجاته النفسية والاجتماعية ولحاجـة المراهق للانتماء لجماعة يشعر معها بالرغبة في مناقشة أفكاره ومشكلاته.

٦- تعد فترة بينية تتميز بالاستقرار النسبي مقارنةً بالصف الأول الثانوي والثالث الثانوي.

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار وتحديد عينة الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

١- قام الباحث بالتنسيق مع الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة (قسم الإرشاد) لتحديد أكثـر المدارس التي يتسم طلابها بالممارسات العنيفة، وقد تجاوبوا مشكورين بتحديد ذلك مـن واقع الإحصائيات والتقارير والسجلات التي ترد إليهم، وقد اشتملت القائمة علـى (١٠) مدارس هي: ثانوية ذات الصواري، ثانوية عثمان بن عفان، ثانوية الحديبيـة، القـدس الثانوية، ثانوية طلحة بن عبيدا ، جبل النور الثانوية، ثانوية أبـي أيـوب الأنصـاري، ثانوية ابن الأثير، ثانوية أم القرى، ثانوية القيروان.

٢- قام الباحث باختيار (٧) مدارس بالطريقة العشوائية البسيطة بواقع ٧٠% من المـدارس التي تم تحديدها لتطبيق مقياس العنف واختيار المدرسة التي يحصل طلابها على أعلـى المتوسطات، حيث حصلت جميع المدارس على نفس الفرصة لتكون ضمن التجربة.

٣- قام الباحث بتطيق مقياس العنف على عينة أولية مكونة من ٣٩٤ مراهقاً يمثلون طـلاب الصف الثاني الثانوي بهذه المدارس، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

أسماء المدارس الثانوية التي تم تطبيق المقياس على طلابها

م	اسم المدرسة	عدد الطلاب الذين تم تطبيق المقياس عليهم
١	ثانوية عثمان بن عفان	٦٤
٢	ثانوية الحديبية	٥٧
٣	ثانوية طلحة بن عبيد ا	٦١
٤	ثانوية ابن الأثير	٥٥
٥	ثانوية أم القرى	٥٢
٦	ثانوية أبي أيوب الأنصاري	٥٤
٧	ثانوية القيروان	٥١

٤- تم اختيار المدرسة التي حصل طلابها على أعلى المتوسطات في مقياس العنف حيث حصلت مدارس الحديبية وطلحة بن عبيدا وأبي أيوب الأنصاري والقيروان على متوسطات متقاربة ووقع اختيار الباحث على ثانوية طلحة بين عبيدا * للأسباب التالية:

أ- الترحيب وإبداء الرغبة في التعاون مع الباحث من قبل إدارة المدرسة.

ب- الرغبة الجادة من قبل المرشدين بالمدرسة في تطبيق البرنامج وإظهار حرصهم على تقديم المساعدات للباحث.

ج- الكفاءة المهنية التي يتميز بها المرشدين في هذه المدرسة.

د- توافر الإمكانات اللازمة لتطبيق البرنامج الإرشادي ووجود مسرح مدرسي مناسب يساعد في ممارسة فنيات السيكودراما.

ه- وجود عدد مناسب من المراهقين الذين يتسم سلوكهم بالعنف.

و- ما لمسه الباحث من رغبة لدى الطلاب المراهقين في التعاون مع الباحث أثناء تطبيقه للمقياس وحرصهم على المشاركة في البرنامج.

٥- قام الباحث باختيار الطلاب الذين تتسم ممارستهم بالعنف من خلال درجاتهم في مقياس العنف وملاحظات المعلمين والمرشد المدرسي، حيث بلغ عددهم (٤٥) طالب، ثم قام البحث باختيار أفراد العينة وفقاً لمجموعة من الشروط التالية:

أ- أن يكون عمر المراهق من ١٧ – ١٩ سنة.

ب- أن لا يكون من المعيدين في الصف الدراسي.

ج- أن تكون العينة متكافئة من حيث التحصيل والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

د- أن يكون سلوك المراهق متسماً بالممارسات العنيفة نحو (الذات، الآخرين، الممتلكات).

٦- بلغ حجم العينة النهائي (٢٤) مراهقاً بعد التحقق من توافر الشروط السابقة والتحقق من تجانس العينة والتكافؤ في المتغيرات الوسيطة والقياس القبلي لسلوك العنف، وقد تم تعيين أفراد العينة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة قوامها (١٢) مراهقاً، ومجموعة ضابطة قومها (١٢) مراهقاً.

وقد قام الباحث بتحقيق شرط التكافؤ بين المجموعتين وفقاً لما يلي:

---

* يتقدم الباحث بالشكر الجزيل لسعادة مدير مدرسة طلحة بن عبيدا ، الأستاذ/ محمد الشهراني، والمرشد الطلابي الأستاذ/ علي سعد الأسمري، على ما وجده من ترحيب وتسهيل مهمته في تطبيق الدراسة وتوفير كل إمكانات المدرسة، كما يشكر الباحث أفراد العينة على مشاركتهم الإيجابية.

جدول (٢)

الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الوسيطة

المتغيرات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	تفسيرها
العمر	التجريبية ن = ١٢	١٧.٨٣	٠.٧٢	٠.٢٥١	٠.٨٠٤	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٢	١٧.٩٢	٠.٩٠			
الذكاء	التجريبية ن = ١٢	٣٨.٠٨	٢.٧١	-٠.٠٨٦	٠.٩٣٢	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٢	٣٨.١٧	١.٩٥			
عدد أفراد الأسرة	التجريبية ن = ١٢	٩.٢٥	٢.٨٠	٠.٢٨٦	٠.٧٧٧	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٢	٨.٩٢	٢.٩١			

تشير نتائج الجدول (٢) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغيرات العمر، والذكاء، وعدد أفراد الأسرة، مما يدل على تكافؤ العينتين.

جدول (٣)

الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الوسيطة باستخدام (اختبار مان – وتني)

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	تفسيرها
تعليم الأب	التجريبية ن = ١٢	١٢.٤٢	٧١.٠٠	٠.٩٧٧	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٢	١٢.٥٨			
تعليم الأم	التجريبية ن = ١٢	١٢.٣٣	٧٠.٠٠	٠.٩٣٢	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٢	١٢.٦٧			
مستوى الدخل	التجريبية ن = ١٢	١٢.٠٠	٦٦.٠٠	٠.٧٥٥	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٢	١٣.٠٠			
التحصيل الدراسي	التجريبية ن = ١٢	١١.٩٢	٦٥.٠٠	٠.٧١٣	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٢	١٣.٠٨			

تشير نتائج الجدول (٣) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبيـة والضابطة في متغيرات تعليم الأب، تعليم الأم، مستوى الدخل، التحصيل الدراسي، وبالتالي فإنه يمكننا الاطمئنان إلى تكافؤ المجموعتين في المتغيرات الوسيطة التي يمكن أن تؤثر على نتـائج الدراسة.

القياس القبلي لمستوى سلوك العنف:

جدول (٤)

الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لسلوك العنف

المتغيرات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	التجريبية ن = ١٢	٢٠.٩١٦	١.٥٦	١.٩١٢	٠.٠٦٩	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٢	١٩.٧٥٠	١.٤٢			
العنف نحو الآخرين	التجريبية ن = ١٢	٢٣.٠٠	١.٤٧	٠.٤٤٩	٠.٦٥٨	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٢	٢٢.٦٦٦	٢.١٠			
العنف نحو الممتلكات	التجريبية ن = ١٢	٢١.٠٨٣	١.٨٨	-١.٥٨٩	٠.١٢٩	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٢	٢٢.٧٥٠	٣.١٠			
الدرجة الكلية لسلوك العنف	التجريبية ن = ١٢	٦٥.٠٠	٢.٩٥	-٠.٢٢٨	٠.٨٢٢	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٢	٦٥.٣٣٣	٤.١١			

يتضح من نتائج الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبيـة والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لسلوك العنف وأبعاده في القياس القبلي مما يشـير إلـى تكافؤ مجموعتي الدراسة.

وللتأكد من صحة هذه النتائج التي تم حسابها بواسطة الأسلوب الإحصائي البـارامتري قام الباحث باستخدام الإحصاء اللابارامتري المتمثل في تطبيق اختبار "مان – وتني" والجـدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لسلوك العنف باستخدام (اختبار مان – وتني)

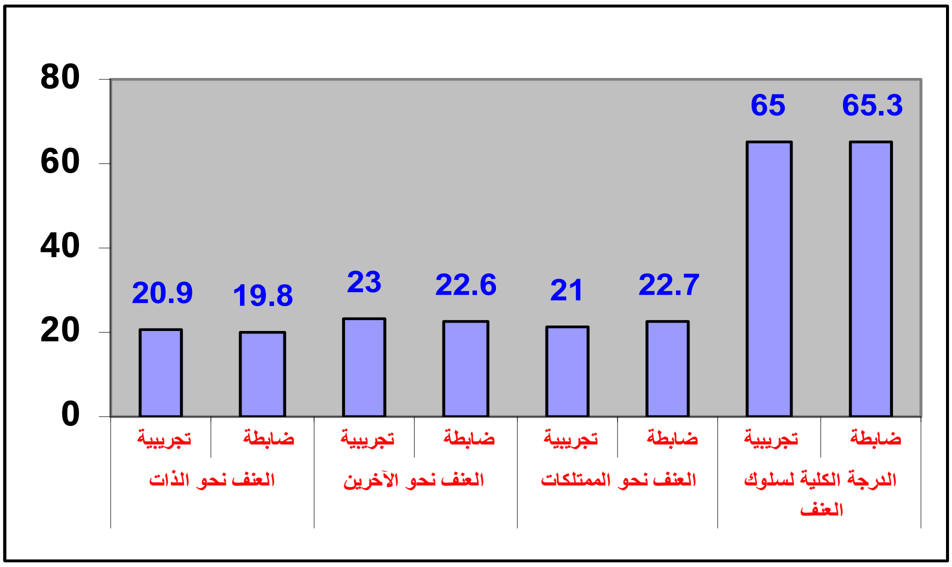
المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	التجريبية ن = ١٢	١٤.٧٥	٤٥.٠٠	٠.١٢٨	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٢	١٠.٢٥			
العنف نحو الآخرين	التجريبية ن = ١٢	١٣.٥٠	٦٠.٠٠	٠.٥١٤	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٢	١١.٥٠			
العنف نحو الممتلكات	التجريبية ن = ١٢	١٠.٦٣	٤٩.٥٠	٠.١٩٨	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٢	١٤.٣٨			
الدرجة الكلية لسلوك العنف	التجريبية ن = ١٢	١٢.٢٩	٦٩.٥٠	٠.٨٨٧	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٢	١٢.٧١			

يتضح من نتائج الجدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لسلوك العنف وأبعاده مما يؤكد تكافؤ مجموعتي الدراسة.

والشكل (١٢) يوضح التمثيل البياي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في أبعاد سلوك العنف والمجموع الكلي في القياس القبلي

شكل (١٢)

الرسم البياني لمتوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لأبعاد وسلوك العنف



أدوات الدراسة:

قام الباحث باستخدام الأدوات التالية:

أ- الاستمارات والاختبارات والمقاييس:

١- استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية من إعداد الباحث.

٢- اختيار المصفوفات المتتابعة لرافن (أبو حطب وآخرون، ١٩٧٩م).

٣- مقياس العنف لدى المراهقين (عبود وعبود، ٢٠٠٣م).

ب- البرنامج الإرشادي الانتقائي من إعداد الباحث.

توصيف أدوات الدراسة:

١- استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية:

قام الباحث بتصميم استمارة خاصة للبيانات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية، وذلك لضبط وتثبيت أثر المتغيرات الوسيطة التي قد تلعب دوراً في إيجاد فروق بين المجموعتين، ولتحقيق التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتتلخص هذه المتغيرات في العمر الزمني، والصف الدراسي، والمستوى التعليمي للوالدين، والحالة الاقتصادية للأسرة، والحالة الاجتماعية. (ملحق ١).

٢- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (أبو حطب وآخرون، ١٩٧٩م):

وهو اختبار يقيس القدرة العقلية للمراحل العمرية من ٦ – ٦٠ سنة، ويتألف من خمس مجموعات تشتمل كل مجموعة على ١٢ مفردة، بحيث يصبح المجموع الكلي ٦٠ عبارة متدرجة الصعوبة، تقيس نسبة ذكاء المفحوص لخطة إجراء الاختبار، من خلال فهمه لأشكال عديمة المعنى؛ بهدف ملاحظتها وإدراك العلاقات بينها، وإكمال هذه الأشكال.

وقد قام (أبو حطب وآخرون، ١٩٧٩م) بتقنين الاختبار على البيئة السعودية.

ويعد هذا الاختبار من الاختبارات عبر الحضارية ويتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات بحسب الدراسات التي أجريت عليه، وقد قام الباحث بتطبيق الاختبار لضبط متغير الذكاء لدى أفراد العينة. (ملحق ٢).

٣- مقياس العنف لدى المراهقين: (عبود وعبود، ٢٠٠٣م):

وصف المقياس:

يعد هذا المقياس من أفضل المقاييس التي تقيس سلوك العنف لدى المراهقين ومن أحدثها، وقد اطلع الباحث على العديد من المقاييس (عبدالعزيز، ١٩٨٦م؛ زكي، ١٩٨٩م؛ عبود،

١٩٩١م؛ السحيمي، ٢٠٠٢م) ووجد أن هذا المقياس هو الأنسب للدراسة الحالية.

ويشتمل المقياس على ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

١٠- العنف نحو الذات: ويندرج تحته ١٠ عبارات.

١١- العنف نحو الآخرين: ويندرج تحته ١٠ عبارات.

١٢- العنف تجاه الممتلكات: ويندرج تحته ١٠ عبارات.

وبهذا فإن المقياس يتكون من الأبعاد الرئيسية للعنف، ويشتمل على (٣٠) عبـارة، تـم ترتيبها فيه بصورة دائرية، حيث تتم الإجابة عليها في صورة استجابات، هي (غالبـاً، أحيانـاً، نادراً)، يختار المراهق استجابة واحدة منها، هي الاستجابة التي تعبر عن وجهة نظره بالتحديد، وحيث تقدر (غالباً) بثلاث درجات، و(أحياناً) بدرجتين، و(نادراً) بدرجة واحدة، وبذلك تتـراوح درجات القياس بين ٩٠ درجة و٣٠ درجة. (ملحق ٣).

صدق المقياس:

قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس بعدة طرق:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين).

٢- الصدق العاملي: حيث أشارت قيم التحليل العاملي إلى معاملات ارتباط بين البعـد الأول والدرجة الكلية (٠.٧٩) والبعد الثاني (٠.٨٦) والبعد الثالث (٠.٨٢).

٣- صدق المقارنات الطرفية: تم حساب النسبة الحرجة لدرجات الأرباعي الأعلى والأدنـى على عينة (١٠٠) مراهق، وأشارت النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة صـدق عاليـة يمكن الوثوق بها.

ثبات المقياس:

تحقق الباحثان من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار. والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط.

معاملات الثبات لأبعاد مقياس العنف وكذلك معامل ثبات المقياس

البعد	معامل الثبات
العنف نحو الذات	**٠.٩٠**
العنف نحو الآخرين	**٠.٨٤**
العنف على الممتلكات	**٠.٨٨**
الدرجة الكلية	**٠.٩٤**

الخصائص السيكومترية لمقياس العنف في الدراسة الحالية:

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٤٧) مراهقاً من طلاب الصف الثاني الثانوي بمكة المكرمة للتحقق من الكفـاءة السـيكومترية لمقيـاس العنـف المستخدم في هذه الدراسة، وقد تم حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، كما تـم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ ، وقد جاءت النتائج على النحو الـذي يوضـحها الجدولان (٦)، (٧).

- صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي:

جدول (٦)

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الفرعية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
العنف نحو الذات	٠.٦٠	٠.٠١
العنف نحو الآخرين	٠.٥٤	٠.٠١
العنف نحو الممتلكات	٠.٨٥	٠.٠١

- ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ:

جدول (٧)

قيم معاملات الثبات لمقياس العنف باستخدام معامل ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل ألفاكرونباخ
العنف نحو الذات	٠.٧١
العنف نحو الآخرين	٠.٥٨
العنف نحو الممتلكات	٠.٩٢
الثبات الكلي	٠.٨٤

ب- البرنامج الإرشادي الانتقائي:

قام الباحث بإعداد برنامج إرشادي انتقائي ليكون الأداة الرئيسية التي صممت خصيصـاً لهذه الدراسة لتحقيق أهدافها.

١- التخطيط للبرنامج:

استعرض الباحث الدراسات والأبحاث التي اهتمت بدراسة موضوع الدراسـة الحاليـة (عبود، ١٩٩١م؛ جبريل، ١٩٩٤م؛ حداد ودحادحـه، ١٩٩٨م؛ سـليمان، ١٩٩٩م؛ الجنـدي، ١٩٩٩م؛ أبو النصر، ٢٠٠٠م؛ أبو النور، ٢٠٠٠م؛ حجازي، ٢٠٠٠م؛ العقاد، ٢٠٠١م؛ عوض، ٢٠٠١م؛ حمزة، ٢٠٠١م؛ السحيمي، ٢٠٠٢م؛ عبدالخالق، ٢٠٠٢م؛ عزب، ٢٠٠٢م؛ حداد وأبو سليمان، ٢٠٠٣م؛ الخواجا، ٢٠٠٣م؛ ثابت، ٢٠٠٣م؛ سعفان، ٢٠٠٣م؛ عبود وعبود، ٢٠٠٣م؛ المدهون، ٢٠٠٤م؛ حسين، ٢٠٠٤م؛ شلبي، ٢٠٠٥م؛ إبـراهيم، ٢٠٠٦م؛ عسـيلة والهـالول، ٢٠٠٦م)، وقد استفاد منها كما ورد ذلك في التعليق على الدراسات السابقة، كما تم الاستفادة من المؤلفات العلمية في مجال الإرشاد النفسي (زهران، ١٩٨٠م؛ عزب، ١٩٨١م؛ صالح، ١٩٨٥م؛ باترسون، ١٩٩٠م؛ Gladding, ١٩٩٢؛ الشناوي، ١٩٩٤م؛ فوزي، ١٩٩٦م؛ مليكة، ١٩٩٦م؛ مليكة، ١٩٩٧م؛ الشناوي وعبـدالرحمن، ١٩٩٨م؛ العـزة وعبـدالهادي، ١٩٩٩م؛ سـليمان، ١٩٩٩م؛ السبيعي، ٢٠٠٠م؛ عقل، ٢٠٠٠م؛ Capuzzi, ٢٠٠٠؛ أبو عباة ونيـازي، ٢٠٠١م؛ عبدالعزيز، ٢٠٠١م؛ العيسوي، ٢٠٠١م؛ جمل الليل، ٢٠٠١م؛ أبو عيطة، ٢٠٠٢م؛ الزعبـي، ٢٠٠٢م؛ الخواجا، ٢٠٠٢م؛ الخطيب، ٢٠٠٣م؛ السفاسفة، ٢٠٠٣م؛ فرنافا، ٢٠٠٤م؛ الرشيدي، ٢٠٠٥م؛ عبدالمقصود، ٢٠٠٥م؛ كوفي، ٢٠٠٦م؛ الرشيد، ٢٠٠٦م؛ ملحـم، ٢٠٠٧م؛ أكـين، ٢٠٠٧م؛ بوربا، ٢٠٠٧م؛ الزريقات، ٢٠٠٧م؛ ربيـع والغـول، ٢٠٠٧م؛ دبـور والصـافي، ٢٠٠٧م).

والبرنامج الإرشادي الحالي ينطلق من الاتجاه الانتقـائي الـذي أصـبح اتجاهـاً مـن الاتجاهات الرئيسية للإرشاد النفسي يضم العديد من النظريات، والتي جاءت اعتماداً على فكـرة أنه لا يوجد اتجاهاً إرشادياً، أو نظرية إرشادية واحدة قادرة بمفردها على التعامل بنفس الدرجة من الكفاءة، والفعالية مع الجوانب المتعددة لمشكلات المسترشدين، وشخصياتهم.

ولهذا جاء البرنامج الإرشادي الانتقائي في هذه الدراسة ليكـون الممارسـة الإرشـادية المنظمة، والمتناسقة تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقييماً، والمستمدة من الاتجاه الانتقائي التكاملي لأساليب، وفنيات إرشادية متنوعة، ثم تنسيق مراحلها، وأنشطتها، وخبراتها، وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع لتشكل منظومة تكاملية تقدم في صورة جلسات إرشادية جماعية، وفـي ضـوء علاقـة إرشادية، وجو نفسي، واجتماعي آمن تتيح لأعضاء المجموعة الإرشادية المشاركة الإيجابيـة،

والتفاعل المثمر بهدف التقليل من مستوى سلوك العنف، وأشكاله لدى عينة الدراسة.

ويعتمد البرنامج الحالي على طريقة الإرشاد الجماعي بأساليبها المختلفة، كما جاء في الإطار النظري.

<u>أهداف البرنامج:</u>

تنقسم أهداف البرنامج الحالي إلى:

أ- **<u>الأهداف العامة،</u>** وهذه الأهداف تعمل على المستويات الإرشادية الثلاثة التي تعرف بمناهج الإرشاد أو أنواع الأهداف.

١- **أهداف المعالجة النمائية**: باعتبار البحث العلمي يسهم في توفير أفضل السبل لتحقيق النمو المتكامل والمتوازن للفرد.

٢- **أهداف المعالجة الوقائية**: الذي يقوم على إكساب أفراد المجموعة التجريبية المهارات التي تمكنهم من تجنب الممارسات العنيفة وتحسين توافقهم وتفاعلهم.

٣- **أهداف المعالجة الإرشادية*** : الذي يسهم في التقليل من مستوى سلوك العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية، من خلال استخدام البرنامج الانتقائي الحالي.

ب- <u>الأهداف الإجرائية:</u>

- التقليل من درجة العنف لدى أفراد عينة الدراسة.
- استشعار المفاهيم الدينية والأخلاقية التي تنبذ الممارسات العنيفة وتدعو للرفق والتآخي والمحبة والسلام.
- تنمية المسؤولية الشخصية والاجتماعية اهتماماً وفهماً ومشاركةً.
- دعوة أعضاء المجموعة للحكم على تصرفاتهم وسلوكياتهم وتقويمها.
- تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى المراهقين أعضاء المجموعة الإرشادية.
- تدريب أعضاء المجموعة على الحوار الذاتي وتنمية مهارات الضبط الذاتي.
- تنمية مهارات التسامح والاستماع الواعي والتواصل مع الآخرين بأسلوب الحوار والمناقشة والإقناع.
- تنمية مهارات الاسترخاء وحل المشكلات واتخاذ القرارات بأساليب مسؤولة.
- تنمية مهارات أعضاء المجموعة الإرشادية في التعبير عن ذواتهم وتفاعلهم لاكتساب

---

* فضل الباحث استخدام هذه المصطلحات بدلاً من المصطلحات المتعارف عليها في أدبيات الإرشاد النفسي، وذلك لأن في استخدام المنهج الثالث (المنهج العلاجي) أو كما يعرف بالهدف العلاجي تشويشاً يدخله في دائرة العلاج النفسي والمقصود هنا المعالجة الإرشادية باعتبار المصطلح يشير إلى المستوى الذي يعالج المشكلة إرشادياً دون أن يدخلها في دائرة الأمراض النفسية.

الثقة بالنفس.

- تحسين العلاقات بين أعضاء المجموعة الإرشادية وبين أسرهم وزملائهم ومدرسيهم.
- تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على السيطرة الذاتية في المواقف الضاغطة.
- إكسابهم مهارات إنسانية واجتماعية وأخلاقية لتحل محل الممارسات العنيفة.
- تنمية التفاعل بين أعضاء المجموعة والآخرين، والتأثير فيهم والتأثر بهم.

<u>الأسس التي قام عليها البرنامج الإرشادي:</u>

حرص الباحث عند تصميمه لهذا البرنامج على مراعاة المسلمات والأسـس والمبـادئ الإرشادية التي تهتم بعناصر العملية الإرشادية وفقاً لما يلي:

- **الأسس العامة:**

فلقد استشعر الباحث أهمية الجانب الديني وما يدعو إليه من نبـذ للممارسـات العنيفـة ودعوته للرفق والمحبة والتآلف والسلام، كما راعى الباحث مرونة السلوك الإنسـاني وأحقيـة المراهق بالحصول على الخدمات الإرشادية، واتخاذ قراراتـه مـن خـلال تقلبـه ومسـاعدته والحرص على استمرارية التواصل الإرشادي والمتابعة حتى تتحقق الأهداف الإرشادية.

- **الأسس الأخلاقية:**

وقد راعى الباحث أخلاقيات العمل الإرشادي المتمثلة في الالتزام بأخلاقيات العلاقـات الإرشادية، وسرية المعلومات، والمسؤوليات المهنية، والعلاقات المهنيـة، والعمـل المخلـص، والاستفادة من خبرات وتخصصات زملاء المهنة، والاستشارات المتبادلة، والالتزام بكرامة مهنة الإرشاد، وقد عمل الباحث على الالتزام التام بالعمل وفق الميثاق الأخلاقي للعمل الإرشادي في المملكة العربية السعودية. (ملحق ٧).

- **الأسس النفسية:**

راعى الباحث المرحلة العمرية عند بناءه للبرنامج الإرشادي نظـراً لكـون المرحلـة العمرية (المراهقة) لها سماتها المميزة كما سبق استعراضه في الإطار النظري، كمـا حـرص الباحث على مراعاة الفروق بين الأفراد، وهو ما تؤكده التوجهات النظرية للاتجاه الانتقائي.

- **الأسس التربوية:**

حرص الباحث على أن تكون أهداف البرنامج بأنواعها متوافقة مـع أهـداف العمليـة التربوية وتم توظيف بعض الفنيات لتكريس هذا المفهوم.

- **الأسس الاجتماعية:**

كان اختيار الباحث لطريقة الإرشاد الجماعي بأساليبه المختلفة مراعـاة لهـذا الأسـاس

الاجتماعي الذي أنار الطريق لاستخدام مثل هذه الطريقة باعتبار السـلوك الإنسـاني فـردي – جماعي يتأثر في سواءه واضطرابه بالجماعة التي ينتمي إليها.

- **الأسس الفسيولوجية:**

حرص الباحث على توظيف فنية الاسترخاء للسيطرة على ملامح التوتر والضغوطات، وعوامل الإحباط التي ترتبط بالعوامل الفسيولوجية كما تم استعراضه في الإطار النظري.

مراحل تطبيق البرنامج:

مر تطبيق البرنامج بالمراحل التالية:

- مرحلة البدء.
- مرحلة الانتقال.
- مرحة العمل والبناء.
- مرحلة الإنهاء.

المدى الزمني للبرنامج:

تم تنظيم البرنامج بحيث يتم تطبيقه على مدار (١٦) جلسة، بمعدل جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة (٦٠ – ٩٠ دقيقة) وقد استغرق تطبيق البرنامج شهرين ابتداء من ١٤٢٨/٣/٢٣هـ ـ وحتى ١٤٢٨/٥/٢٤هـ، وقد تم إجراء القياس البعدي بتاريخ ١٤٢٨/٦/٤هـ، نظـراً لتـزامن وقت تطبيق البرنامج مع الاختبارات النهائية لأفراد العينة.

الفنيات والأساليب الإرشادية المستخدمة في البرنامج:

يتضمن البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية مجموعة من الأساليب والفنيـات الإرشادية تم انتقائها ودمجها بشكل تكاملي لخدمة أهداف البرنامج وسوف يقوم الباحث باستعراض هذه الفنيات والأساليب الإرشادية موضحاً طريقة استخدامها وأصول وانتماء كل منها كما يلي:

المحاضرة والمناقشات الجماعية:

تعد المناقشات الجماعية من الأساليب الفنية الإرشادية الهامة في كل النظريات النفسـية وتأخذ طابع التفاعل اللفظي المنظم في موقف إرشادي وتعليمي تعاوني مشترك يتيح لأعضـاء المجموعة الإرشادية فرصة للتعبير عن ذواتهم ومشاعرهم وأفكارهم ومشكلاتهم.

وتعتمد هذه الفنية على إلقاء قائد المجموعة لمحاضرة محددة المحتوى واضحة الهـدف سهلة العبارة مقيدة الزمن متسلسلة العرض، ويتبادل فيها أعضاء المجموعة الإرشـادية الأدوار ويتداولون الآراء والمناقشات يكتسبون فيها مزيداً من المعارف والأفكار بهدف تغيير الاتجاهات وتعديل الأفكار والمشاعر والسلوك نحو الذات ونحو الآخرين ونحو المجتمع الذين يعيشون فيـه

والعالم الخارجي.

وتتضمن المحاضرة والنقاش الجماعي المشكلات المشتركة لأعضـاء المجموعـة يـتم طرحها في شكل نشاط جماعي بأسلوب يستثير الأعضاء للمشاركة والتفاعل الإيجـابي وتبـادل الأدوار (محاور – مستمع – معاق – متعاطف – معترض – مقتنع).

ويقدم هذا الأسلوب أجواء نفسية واجتماعية صحية لأعضـاء المجموعـة الإرشـادية يعبرون من خلالها عن ذواتهم ومشاعرهم وأفكارهم ويستشعرون أهميتهم وقيمتهم وقيمـة مـا يقدمونه فيزداد شعورهم بالمسئولية الفردية والجماعية وتزداد قدراتهم على التواصل الإيجـابي وفهم الذات والآخرين والتعاون معهم وتقبلهم والتعاطف معهم.

ويؤكد زهران (١٩٨٠م، ٣٠٩) "بأن أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية يـؤدي إلى نتائج هامة في تعديل اتجاهات العملاء (المسترشدين) نحو أنفسهم والآخرين ومشكلاتهم".

ويلخص حمزة (٢٠٠١م، ١١١) مميزات المناقشة الجماعية كفنية إرشادية فيما يلي:

١- تعتبر المناقشة الجماعية صلب عملية التفاعل والحوار المتبادل في الجماعة فعن طريقهـا يعرض الأعضاء آرائهم وأفكارهم ويتدارسونها ويتخذون بشأنها القرارات اللازمـة ثـم يوزعون المسئوليات على بعضهم البعض ثم يتابعون ويقومون العمل أولاً بأول.

٢- لذلك فهي الأداة التي تساعد الأعضاء على تفاهم فيما يتعلق بأمور حياتهم الجماعية ممـا يحقق حسن تكيف بين بعضهم البعض ولتكوين العلاقات الطيبة القوية بينهم مما يؤدي إلى تماسك الجماعة وتقدمها.

٣- تؤدي المناقشة الجماعية وظائف إيجابية متعددة تشمل حرية التعبير عن المشكلات العامة والخاصة والمشاركة في المشكلات والمشاعر.

٤- تؤدي إلى رفع ثقة الأفراد في أنفسهم عنـدما يشـعرون أن الآخـرين يطلبـون رأيهـم ومشورتهم والتدرب على التفكير الموضوعي في المشكلات وتبادل المعلومات والخبرات والتشجيع المتبادل والشعور بالأمن، حيث يشترك مجموعة من الأعضاء الذين يعانون من مشكلات متشابهة في مناقشة مفتوحة وصريحة يطرحون فيها تصورهم لأسباب مشكلاتهم ومظاهرها، فيحقق ذلك الإفصاح ارتباطاً نفسياً، بالإضافة إلـى إمكانـات الإفـادة مـن توجيهات وخبرات بقية أفراد المجموعة، وقد يتدخل المرشد من وقت لآخر لإعادة توجيه العضو.

٥- أهم ما يميز المناقشة الجماعية هو الاتفاق في العناصر الأساسـية المكـون لهـا وهـي الموضوع أو المشكلة موضوع الاهتمام، والأعضاء المهتمون بها، وسيلة التخاطب وهـي الكلام.

٦- أهم ما يميز المناقشة الجماعية هو كل فرد فيها يتساوى مع الآخرين من حيـث فـرص التحدث والاستماع.

وتعد مناقشات أعضاء المجموعة ذات قيمة إرشادية كبيرة لهم كما أنها مؤشراً يسـتطيع من خلاله قائد المجموعة التوصل لكل ما يساعده على معرفة ورؤية المشكلات بعمق فاستماعه للأعضاء يزيد من فهمه لمحتوى مشكلاتهم ولأنماط شخصياتهم كما يعد استماعه لهم دعماً منـه وتشجيعاً لهم وإظهاراً لاحترامه لهم وتعاطفه معهم كما أنها دليلاً على التواصل وتنميـة لـوعي الأعضاء للانفتاح يستخدم فيها قائد المجموعة المهارات الإرشادية غير اللفظية المتعلقة بحركـة ولغة ووضع الجسم، واللفظية المتعلقة بالإصغاء والاستيضاح وإعادة الصياغة وعكس المشاعر والتلخيص والتساؤل والمواجهة البناءة والتفسير وإعطاء المعلومات.

الواجبات المنزلية:

تعد الواجبات المنزلية من الأساليب الإرشادية الهامة في معظم النظريات النفسـية، وإذا كانت الواجبات والوظائف الإرشادية المنزلية قد حظيت باهتمام كبيـر فـي نظريـات الاتجـاه السلوكي والمعرفي وفي الإرشاد الجشطلتي والإرشاد المتمركز حول الذات إلا أنها لا تقل أهمية في باقي النظريات.

وتعد الواجبات المنزلية من المكونات الرئيسية للبرامج الإرشادية الجماعية وتمثل الرابط بين كل جلسة وما يسبقها وما يتبعها.

وتتمثل الواجبات المنزلية في مجموعة من الأنشطة العقلية والانفعالية والاجتماعية على شكل وظائف إرشادية منزلية يتم تحديدها في كل جلسة إرشادية ومراجعتها في بداية كل جلسـة لتحقيق التقدم في العملية الإرشادية.

وينظر سعفان (٢٠٠٣م، ٤١٥) للواجبات المنزلية باعتبارها "مجموعة مـن المهـارات والأنماط السلوكية في صورة تعيينات، يتم تحديدها عقب كل جلسة في ضوء أهـداف الجلسـة، ويكلف المسترشد بتنفيذها في المنزل أو في العمل بعد التدريب عليها في الجلسـة الإرشـادية، وتصمم هذه الواجبات في شكل متتابع بحيث يتم تنفيذها على مراحل، وهي تبدأ من البسيط إلـى المعقد ومن المعارف إلى الأفعال".

وتمثل الواجبات المنزلية المهام والوظائف الإرشادية التي يكلف بها عضو المجموعـة الإرشادية خارج نطاق الجلسات الإرشادية وتعمل على تحقيق الأهداف الإرشادية بنوعيها وتنقل الأثر الإيجابي الذي تعلمه وتدرب عليه ومارسه إلى حياته الأسرية والمدرسية والاجتماعية.

ويرى حسين (٢٠٠٤م، ٨٢) أن الواجبات المنزلية "تقوم على فكـرة تكليـف العميـل

(المسترشد) ببعض الواجبات المنزلية عقب كل جلسة، فالمهارات التي تعلمها العميل (المسترشد) لابد له من التدريب عليها في مواقف الحياة الواقعية ويتم ذلك في نهاية كل جلسة حيث يعطى العميل (المسترشد) واجب منزلي محدد يقوم فيه بممارسة المهارات التي تعلمها، وعلى العميل (المسترشد) أن يقدم تقريراً عن هذه الواجبات خلال الجلسة القادمة".

والواجبات والوظائف المنزلية تعمل على ربط أعضاء المجموعة الإرشادية بالموضوعات السابقة، وتعد بمثابة التهيئة لموضوعات الجلسة الحالية، كما أنها تكشف عن جوانب نفسية غاية في الأهمية لم تظهر ولم تتضح في الجلسات الإرشادية، وإذا كانت الجلسات الإرشادية تتيح فرص التنفيس الانفعالي اللفظي فإن الواجبات المنزلية تتيح فرص التنفيس الانفعالي الكتابي، وبالتالي فإن الواجبات المنزلية تحمل قيمة إرشادية عالية.

وتكشف عوض (٢٠٠١م، ١١٦) أن الواجبات المنزلية تعطى "لكي يتمكن العميل من تعميم التغيرات الإيجابية التي يكون قد أنجزها في الجلسات، ولكي تساعده على أن ينقل تغيراته الجديدة إلى المواقف الحية، ولكي يقوي ويدعم أفكاره أو معتقداته الصحيحة الجديدة، ويتم تشجيعه وتوجيهه على تنفيذ بعض الواجبات المنزلية، وتعد بحيث تكون مرتبطة بالأهداف العلاجية (الإرشادية)".

كما تعمل الواجبات والوظائف الإرشادية المنزلية على تحقيق مبدأ من المبادئ الرئيسية للإرشاد النفسي والمتمثل في استمرارية العملية الإرشادية وعدم انفصالها وتقطعها أو أن ما يمارس في الجلسات الإرشادية ينتهي بانتهاء زمن الجلسة.

النمذجة:

فنية إرشادية تنتمي إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي جاء بها باندروا والتي تعرف كذلك بالتعلم بالملاحظة.

ويمكن النظر للنمذجة (النماذج السلوكية) باعتبارها من الأساليب الفنية للإرشاد السلوكي المعرفي والقائمة على مراقبة نموذج سلوكي من أجل إيصال معلومات أو صور أو مهارات تساهم في إحداث تغيير في الأنماط السلوكية إما باكتساب سلوك جديد أو تنمية لسلوك حالي أو إنقاص وتعديل سلوك غير مناسب.

ويعتبر سعفان (٢٠٠٣م، ٤١٦) "النمذجة (التعلم بالملاحظة) لدى ألبرت باندروا – الذي تنسب إليه هذه الفنية – أحد مكونات نظريته في التعلم الاجتماعي ويتم تعلم الاستجابة في ضوء هذه الفنية من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتستخدم النمذجة في الإرشاد والعلاج النفسي لتحقيق غرضين هما: زيادة السلوك أو إنقاص السلوك".

ويرى الشناوي وعبدالرحمن (١٩٩٨م، ١٥٤) "أن استخدام النماذج السلوكية (النمذجة) أحد الفنيات التي تستخدم في العلاج السلوكي والتي تستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي حيث يحدث تغيير في الأداء (التعلم) نتيجة ملاحظة سلوك يقوم به شخص آخر، وقد يكون الأداء في هذه الحالة في وقت لاحق على المشاهدة وليس بالضرورة أن يشتمل على التقليد الفوري للسلوك".

والنمذجة كفنية إرشادية تتيح للمسترشد فرصاً للمشاهدة والاستماع والمشاركة والتعاطف والتأثر من خلال النموذج السلوكي الذي يقدم معلومات أو مهارات يتم استدخالها وتحويلها إلى صور ذهنية ومفاهيم معرفية وأحاديث داخلية تؤثر إيجاباً على سلوك المسترشد الخارجي.

ويوضح ضمرة وآخرون (٢٠٠٧م، ٧٤) "أهمية النمذجة من خلال توفيرها النماذج السلوكية التي توفر لنا المعلومات التي يمكن عن طريقها اكتساب أنماط السلوك المختلفة دون الحاجة إلى أدائها وبالتالي نجد بأن فعالية النمذجة تعتمد على خصائص كل من النموذج والسمات المعرفية والشخصية للفرد الملاحظ".

وتقوم فكرة النمذجة كفنية إرشادية على أثر التقليد والمحاكاة للسلوك الملاحظ، فالشخص العنيف عندما يمارس أساليب العنف محاكاة لنماذج قام بملاحظتها لديه نفس القدرة على محاكاة النماذج الإيجابية التي يغلب عليها الرفق والتسامح والاتزان، وتهدف النمذجة إلى مساعدة ومشاركة المسترشد في تعديل أنماط سلوكه والارتقاء بها.

وتمارس النمذجة بأشكال ثلاثة:

١- **النمذجة المباشرة**: وفيها يتم عرض نماذج حية تؤدي السلوك المراد بواسطة أشخاص واقعيون أو أشخاص ومواقف معروضة بالصوت والصورة.

٢- **النمذجة الضمنية**: وتعتمد على أن يقوم المسترشد بتخيل نماذج تقوم بالسلوكيات المرادة.

٣- **النمذجة بالمشاركة**: وتشتمل عرض السلوك (النموذج) وأداء هذا السلوك من جانب المسترشد مع توجيهات تقويمية من المرشد. وهذه الصورة ذات فعالية أكبر من مجرد مراقبة النموذج فقط. (الشناوي، ١٩٩٦م، ٣٧٢).

<u>لعب الدور:</u> يعد لعب الدور من الأساليب الإرشادية الفنية المستخدمة في النظريات السلوكية المعرفية، وينتمي أسلوب لعب الدور لنظرية باندروا في التعلم الاجتماعي، ويرتبط بأسلوب النمذجة بالمشاركة.

ويتم تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية في لعب الدور على مشاهدة وأداء أنماط جديدة من السلوك وتشجيعه على تكرارها وإتقانها.

ويوضح عبود وعبود (٢٠٠٣م، ٣٥٥) أن "لعب الدور، وهو أحد أساليب التعلم

الاجتماعي الذي يتضمن تدريب الفرد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي، عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها. ويعتبر لعب الدور من الأجزاء الهامة في العلاج المعرفي السلوكي، يستخدم كأسلوب في العلاج لإعطاء الفرد فرصة مناسبة لممارسة التعايش، والتدريب على تحمل الإحباط والتحكم في الغضب واختبار الحلول المتعددة للمشكلة.. كما يتضمن لعب الدور تصميم حدث مفتعل، من خلال المواقف المثيرة للغضب والإحباط".

ولعب الدور كفنية إرشادية تتيح المجال للمسترشد بأن يقوم بأداء أنماط سلوكية نموذجية في جو نفسي ملائم يقدم الدعم والمساندة ويتركز هذا الأداء في مواقف لا يجيدها المسترشد، وترتبط فنية لعب الدور ارتباطاً وثيقاً بالنمذجة والتعزيز.

ويشير سليمان (١٩٩٩م، ٢٨٦) إلى أن لعب الدور "أسلوب تعليمي إرشادي يتضمن قيام الفرد بتمثيل دور معين بطريقة نموذجية تهدف إلى تعلمه الدور أو إلى فهم أفضل للمشكلات التي يواجهها عند القيام به".

وتقوم فنية لعب الدور بإعادة البناء المعرفي من خلال انتقال أثر خبرات الدور وقلب الدور ولذلك فهي تحمل قيمة إرشادية عالية.

ويرى عقل (٢٠٠٠م، ٣٢٦) "أن لعب الدور من الأساليب الإرشادية التي يعاد فيها تنظيم وبناء المجال النفسي والاجتماعي من جديد وتحقيق الاستبصار بالمشكلة ومن ثم تعلم السلوك الجديد، ويتم من خلال التمثيل الكشف عن مشاعره فيسقطها على شخصيات الدور التمثيلي، وينفس عن انفعالاته ويستبصر بذاته، ويعبر عن اتجاهاته وصراعاته ودوافعه".

ويستخدم لعب الدور في اكتساب أنماط سلوكية إيجابية وتعلم مهارات اجتماعية، كما يستخدم في التخلص من المشكلات ومواجهة المواقف والأشخاص بشكل أفضل، كما تستخدم في تدريب الأعضاء على تحمل الضغوطات والإحباطات وتجنب التسرع والاندفاع والتحكم في الذات.

واعتماداً على (عيسوي، ١٩٧٨م، ٢٦٥؛ الببلاوي وعبدالحميد، ٢٠٠٢م، ١٣٦؛ سعفان، ٢٠٠٦م، ١٧١) فإن البعض يرى أن لعب الدور إذا استخدم في المجال الاجتماعي أو المواقف ذات الطابع الاجتماعي أطلق عليه السيسودراما، وإذا استخدم في المواقف ذات الطابع النفسي أطلق عليه السيكودراما، إلا أن البعض يفرق بين لعب الدور والسيكودراما والسيسودراما، ففي لعب الدور يعطى الأشخاص أمثلة أو نماذج أو أدوار لكي يتعلمونها ويقلدونها ويكررونها، أما في السيكودراما والسيسودراما فالتركيز لا يكون على تكرار وتعلم دور معين وإنما يكون التركيز على التلقائية والارتجالية وتنمية القدرة على اتخاذ القرارات.

ولعب الدور يتخذ شكلين رئيسيين هما:

١- لعب الأدوار المعدة مسبقاً.

٢- قلب الدور أو تبادل الأدوار.

<u>التنفيس الانفعالي:</u> من الأساليب الفنية التي تنتمي للاتجاه التحليلـي وتكتسـب أهميـة خاصة في نظرية فرويد التحليلية النفسية.

والتنفيس الانفعالي هو تطهير داخلي للتراكمات والصراعات المكبوتة ولذلك يطلق عليه "التفريغ الانفعالي" أو "التطهير الانفعالي" ويذهب كاشدان (١٩٨٨م، ١٩٠) إلى اعتبار "التطهيـر الانفعالي بمثابة المحاولة الأولى المنظمة لعلاج الأعراض عن طريق الوسائل النفسية، كما أنها كانت بداية لعصر العلاج النفسي".

ويرى روتر (١٩٨٤م، ١٤١) أن "التفريغ الانفعالي هو إظهـار المـواد المكبوتـة أو اللاشعورية، وإدراك الفرد الشعوري لدوافعه والأسباب اللاشعورية وراء سلوكه، وعندما يدرك الفرد دوافعه الحقيقية فإن المفروض أنه يصبح قادراً على التعامل معها عن طريق الأنا مخففـاً بذلك من الأعراض ومؤدياً إلى توافق أكثر ثباتاً".

ويقدم سفيان (٢٠٠٤م، ٢٨٧) مفهوماً للتنفيس الانفعالي باعتباره "تصـريف أو تفريـغ الشحنة الانفعالية عند المسترشد أو تطهير الذات من الانفعالات والتوترات ومشـاعر الخـوف والآلام المحبوسة أو المكبوتة داخل الذات".

فالتنفيس بمثابة إخراج الخبرات المؤلمة والمتراكمة ومعالجتها، ويعد التداعي الحر أو "التداعي الطليق الطليق" من وسائل التنفيس الانفعالي المهمة للمسترشد وللمرشد فـي وقـت واحد.

ويصف الخطيب (٢٠٠٣م، ٣٠٤) "التداعي الحر بأنه أسلوباً لاسترجاع الخبرات السابقة وتفريغ الشحنات العاطفية التي ارتبطت بمها مما يولد الراحة للفرد، ويمهد الطريق إلى الـواعي والإدراك الداخلي ويساعد العميل في اكتساب معلومات حول حقيقة نفسه".

وممارسة التداعي الحر لا تقتصر على الإرشاد التحليلي فقط فهو من الأسـاليب الفنيـة التي تستخدم في العديد من الاتجاهات الأخرى حيث يبـين مـارتن (١٩٧٣م، ٥٤) "أن دولارد وميلر يوصيان باستخدام القاعدة الأساسية للتداعي الطليق وذلك بحث المريض (المسترشد) على أن يقول كائناً ما كان يرد إلى ذهنه أنهما يحرصان على التداعي الطليق وذلك بالحـث اللفظـي المباشر وكذلك بالإثابة الدائمة بسلوك المتحدث".

ويكشف عباس (١٩٩٤م، ١٩٣) أن التداعي الحر محاولة "تستهدف الإفلات في غفلة من الرقيب عن طريق المستدعيات التلقائية التي تتم دون تدبر أو اتساق فالمريض (المسترشد) يعبـر عن كل ما يرد إلى خاطره دون حجب لأي فكرة أو تصور لأنه غير لائق. ويجد فيهـا المحلـل

(المرشد) مواد من الرموز التي يمكن له أن يؤولها على نحو يكشف له عن معناه اللاواعي".

والتداعي الحر وسيلة لإخراج خبرات متراكمة مكبوتة تهدد تماسك الشخصية وفعاليتهـا كما يمكن التعرف من خلالها على الدلالات النفسية للمخرجات اللفظية وغيـر اللفظيـة والتـي تشكل أهمية إرشادية لتحقيق الأهداف.

<u>الضبط الذاتي:</u>

يعد الضبط الذاتي "التحكم الذاتي" من الأساليب الفنية السلوكية المعرفية، ويمثل الجهـد الذي يبذله الفرد والفعالية الواعية المقصودة التي يقوم بها في مواجهة المواقف.

ويعد الضبط الذاتي أسلوباً للمعالجة الذاتية بهدف المبادأة في الـتحكم فـي الانفعـالات والمشاعر والأفكار والتأثير المسبق على السلوك الشخصي ويعتمد هذا الأسلوب على قدرة الفرد ورغبته ومقدار الجهد الذي يبذله الفرد والمجاهدة الذاتية التي يفرضها على نفسه، وبمقدار ذلـك يتم اكتسابه لمهارات هذا الأسلوب التي تزيد من قدراته وكفاءته الذاتية في التعامل مع المواقـف والأحداث.

وتنظر حداد وأبو سليمان (٢٠٠٣م، ١٢٠) للضبط الذاتي "على أنه أسلوب معرفي يقوم الفرد من خلاله بالتحكم بسلوكاته وأفعاله وانفعالاته عن طريق المراقبة الذاتية والتقيـيم الـذاتي والتعزيز الذاتي، ومن ثم توظيف هذا الأسلوب في المواقف المختلفة، ويستخدم أسلوب الضـبط الذاتي في مواجهة العديد من المشكلات مثل: الصراعات الاجتماعية والاندفاع والخوف وعـدم أداء المهمات الأكاديمية، والإفراط الحركي وضعف الدافعية للعمل أو النشاط، وزيـادة الـوزن (السمنة) والهزال، ومشكلات السلوك الوالدي والغضب والعدوان، والتدخين والأرق، بالإضـافة إلى الضغط النفسي".

ويمر الضبط الذاتي بسلسلة من المراحل تشتمل على عمليات نفسية تحدث في التنظـيم الذاتي لشخصية الفرد ويمكن تلخيصها فيما يلي:

١- مرحلة المراقبة الذاتية: والتي تعرف بأنها مرحلة الانتباه الـواعي والـدقيق والمعتمـد للسلوك الشخصي، وجمع معلومات حول الأسباب المؤدية لهذا السلوك المـراد تعديلـه. وهذه المرحلة تعد الوصف الذاتي والدقيق للسلوك الشخصي.

٢- مرحلة التقويم الذاتي: وهي مرحلة المقارنة بين سلوكه السابق الذي تم مراقبته وما كان ينبغي أن يكون عليه في ظل المعايير والأهداف التي وضعها لسلوكه. وهـذه المرحلـة تكسب الفرد تغذية راجعة تزيد من كفاءته في تقويم سلوكه.

٣- مرحلة التعزيز الذاتي: وهي المرحلة التي يقوم فيها الفرد بدعم ذاته بذاته مع كل تقـدم يصل إليه أو عقاب ذاته في حال عدم تحقيق الأهداف والمعايير التي وضـعها لنفسـه.

(الشناوي، ١٩٩٦م، ٤٢٧؛ حداد وأبو سليمان، ٢٠٠٣م، ١٢٠).

ويعمل الضبط الذاتي على تحرير الذات من الانهزامية والسلبية وتحويل واعي ومقصود من التحدث السلبي للذات إلى التحدث الإيجابي.

ويعتبر الروسان (٢٠٠٠م، ١٣٧) "أسلوب الضبط الذاتي تتويجاً لأساليب تعديل السلوك التي تعلمها الفرد، ففي الوقت الذي كان فيه سلوك الفرد محكوماً بمعززات خارجية أو داخلية، أو عقاب ذاتي أو خارجي، أصبح فيما بعد منضبطاً بأساليب ودوافع ومعززات داخلية".

<u>التعليمات الذاتية:</u>

تنتمي هذه الفنية إلى نظريات الاتجاه المعرفي وترتبط بشكل أكبر بنظرية العلاج السلوكي المعرفي "لميكينبوم" ا لذي تأثر بما قدمه بيك وما أشار إليه أليس حول الأحاديث الذاتية السلبية ودورها في حدوث المشكلات واستمرارها.

ويصف باترسون (١٩٩٠م، ١٣٧) ما قدمه ميكينبوم وتحديداً حول هذه الفنية بأنه "إضافة جديدة، وأعطى دعماً تنظيرياً وبحثياً لأهمية الحوار الداخلي وتأثيره على السلوك وعلى التغير السلوكي".

وفنية التعليمات الذاتية تمثل محادثة الذات للذات والأسلوب اللفظي الظاهر وغير الظاهر الذي تحدث به أنفسنا سلباً وإيجاباً.

ويطلق عقل (٢٠٠٠م، ٣٣٧) على هذه الفنية "أسلوب الحوار الداخلي مع النفس، أو الأحاديث العقلانية مع الذات، ويقوم هذا الأسلوب على افتراض أن الأحاديث السلبية عن الذات، والتفكير المخيف عن الذات مصدر للخوف والقلق والاضطراب، وإن التحدث الإيجابي عن الذات هو استجابة مضادة للقلق والخوف، ويؤدي إلى إحلال الشعور بالكفاءة والاقتدار محل مشاعر العجز والخوف، وأن حديث النفس عن ذاتها موجه للسلوك".

والحديث الذاتي يعد تعبيراً عقلياً ولفظياً عن الصورة التي يحملها الفرد لنفسه والمتشكلة من تراكم خبراتنا الحياتية وتفاعل الخصائص الشخصية مع المؤثرات الأسرية والبيئة بشكل عام، وهذا الحديث يتخذ كما يرى الباحث ثلاثة أشكال:

الشكل الأول: الأحاديث السلبية الانهزامية.

الشكل الثاني: الأحاديث الإيجابية المطلقة.

الشكل الثالث: الأحاديث الإيجابية المعتدلة.

والشكلين الأولين يؤديان إلى ظهور المشكلات فالأول يعبر عن الانهزامية واحتقار الذات والثاني يعبر عن تضخم الذات.

ويبقى الشكل الثالث الذي يمثل السواء النفسي وهو ما تهدف العملية الإرشادية إلى

تحقيقه والوصول إليه.

ولأن الحديث الذاتي هو حديث اللغة المرتبطة بلغة العقل فإن أي تغيير لابد وأن يكـون في حديث اللغة ولغة العقل، وتتفق هذه الرؤية مع ما ذهب إليه العـزة وعبـدالهادي (١٩٩٩م، ١٥١) من "أن اللغة لوحدها لا تستطيع تغيير السلوك ما لم تحدث تغييراً في طريقـة التفكيـر، ولذلك رأى ميكينبوم بأن الحديث مع النفس يجب أن يكون حديثاً إيجابياً ويتضـمن رغبـة فـي التغيير نحو الأفضل".

وتؤكد عبدالسلام (٢٠٠٣م، ٣٩٥) بأن الحديث الذاتي والحوار مع الذات "يـؤدي إلـى ارتفاع مستوى الوعي، ويرقى به إلى مستوى الاستدخال، مما يجعـل الفـرد يقـوم بالسـلوك الوجداني الذكي من داخله، ويعمل على تطوير أفكاره وأهدافه وإمكانياته بناء على تغذية وجدانية فكرية نابعة من الذات، مما يمنح سلوكه أصالة وأداءه تفرداً وإبداعاً من خـلال طاقـة ذاتيـة داخلية، بالإضافة للعوامل الخارجية".

وتعمل فنية التعليمات الذاتية على إتاحة الفرصة للمسترشد على محاورة نفسه وتدريبـه على ذلك وهذا الحوار من شأنه أن يكشف له وينبهه إلى تأثير أفكاره السـابقة والحاليـة علـى سلوكه التأمل والإجابة على (ماذا كنت أقول لنفسي عن نفسي؟) وماذا أقول الآن؟ وماذا يجـب علي أن أقول؟ وهذه المحاورة والمعالجة الذاتية تعمل على تعديل الأفكار وتشجع المسترشد على التفكير لنفسه بنفسه بهدف تعديل البناء المعرفي وهذا الهدف هو جوهر اهتمام ومحور عمل كل الفنيات الإرشادية التي تنتمي للنظريات المعرفية.

وتشير عوض (٢٠٠١م، ٩٩) إلى "أن ميكينبوم يؤكد على أن تعديل السلوك معرفياً يتم عن طريق تقديم التعليمات للذات والتي تتركز على تعليم العملاء (المسترشدين) كيفية التخطـيط والتفكير قبل الاستجابة وتعليمهم ضرورة التوقف والنظر والاسـتماع جيـداً قبـل صـدور أي استجابة ومساعدتهم على استخدام الحوار الداخلي وتقديم التعليمات للذات قبل الاندفاع والإسراع في الأمور، حيث تبين أن التخلص من المشكلة يعني التخلص من التحدث إلى الـذات بطريقـة انهزامية وسلبية واستبداله بالتحدث إلى الذات بطريقة أكثر إيجابية".

وتظهر أهمية وقيمة هذه الفنية في مناسبتها لتعديل الأنماط السلوكية السـلبية كالانـدفاع والممارسات العنيفة ونقص الثقة بالنفس والخجل، كما أن هذه الفنية يمكن أن تسـتخدم بكفـاءة عالية في المعالجة الإرشادية والمعالجة الوقائية وتبدو أكثر مناسبة للمـراهقين بحكـم طبيعـة المرحلة العمرية وخصائصها وما يتميزون به من رغبة وإقبال على مناقشة القضـايا وتحقيـق هويتهم ورغبتهم في الاستماع إليهم ومشاركتهم وحرصهم على التجديد والتميز.

فالمراهق العنيف يمكن أن يتم تدريبه على هذه الفنية بشكل يحقق نتائج إيجابيـة حيـث

تسهم العبارات الذاتية في المواقف التي يستثار فيها (توقف) أو (فكر قبل أن تتصرف) أو (ما هي نتائج هذا التصرف؟) (لماذا أبدو مندفعاً؟) أو (هل هناك فرق بين تصرفي وتصرف الكبار؟) أو (هل تصرفي هذا يشابه تصرفات الأطفال؟) وغيرها من العبارات.

واعتماداً على (الشناوي، ١٩٩٦م، ٣٩٥؛ عقل، ٢٠٠٠م؛ عوض، ٢٠٠١م، ١٠٠) فإن التدريب على فنية التعليمات الذاتية يشتمل على الخطوات التالية:

١- تدريب المسترشد على إدراك وتحديد الأفكار والأحاديث السلبية وتنمية وعيه بتأثيراتها السلبية.

٢- نمذجة أنماط السلوك المرغوب والتعبير اللفظي عن الطرق والأساليب الفعالة من شرح للمتطلبات والتعليمات الذاتية التي تقود للتحسن المتدرج والمقولات الذاتية التي تزيد من الكفاءة والتعزيز الذاتي للأداء الناجح.

٣- يقوم المسترشد بأداء السلوك المرغوب ويعطي لنفسه التعليمات الذاتية الإيجابية بصوت عالي ثم بشكل مستتر في ظل مساعدة المرشد وتأكيده على أن ما يقوله المسترشد لنفسه إيجابياً قد حل محل الأفكار والأحاديث السالبة التي كانت تسبب المشكلة.

ويكشف طه وآخرون (١٩٩٣م، ٢٤٥) عن "أن العنصر الأساسي في نظرية العلاج العقلاني الانفعالي هو أن السلوك الانفعالي للفرد ينتج عن حواره الداخلي، فما يتولد داخلياً من أفكار في وجدان الفرد حول موضوع معين هو الذي يكّون مادة انفعالاته نحو هذا الموضوع، فالفرد يفكر بكلمات وجمل ذاتية، وما يعيشه الفرد أثناء هذا الحوار الذاتي من مدركات وتصورات هو الذي يكون انفعالاته الخاصة ويشكل سلوكه في المواقف".

"ويرى ميكينبوم بأن البناء المعرفي يحدد طبيعة الحوار الداخلي، والحوار الداخلي هذا يغير في البناء المعرفي بطريقة يسميها ميكينبوم بالدائرة الخيرة" (بطرس، ٢٠٠٨م، ١٨٠).

ويعطي جلاسر أهمية كبرى للتوجيهات والأحاديث والتعليمات الداخلية والارتباط بين الفكر والسلوك "ويرى جلاسر أن قيمة الفرد بما يفعله، والإنسان لا يفعل إلا ما يقرره، أو ما يمليه عليه عقله (توجيه ذاتي)" (الزيود، ١٩٩٨م، ٣٥٧).

ولذلك فإن مصطلح الهوية الذي استخدمه جلاسر يمكن أن نصل إلى صورته الناجحة من خلال زوال الهوية الفاشلة والوصول للسلوك المسئول وتعديل كيفية التفكير والشعور والتصرف التي يقرر جلاسر ارتباطها ببعضها عن طريق التحكم في السلوك لاعتقاد جلاسر بأن ضبط السلوك أقل صعوبة من ضبط المشاعر والأفكار، كما أننا من الناحية العملية يمكن ملاحظة فعالية تعليماتنا الذاتية لضبط السلوك مقارنةً بضبط المشاعر والأفكار.

التحصين ضد الضغوط:

من الأساليب الفنية التي ترجع للاتجاه المعرفي وتحديداً لنظرية العلاج السلوكي المعرفي التي وضع أسسها "ميكينبوم".

وتشير عوض (٢٠٠١م، ٩٩) "إلى أن هذا الأسلوب يقوم على أساس أن الضغط يحدث عندما يدرك الفرد وجود تفاوت بين الأشياء المطلوبة وموارده الشخصية، ويركز علـى تزويـد الفرد بأكبر قدر من المعلومات والوسائل التي يستطيع بها مواجهة الموقف الضاغط".

ويرى الشناوي (١٩٩٦م، ٣٩٥) "أن هذه الطريقة تشبه عملية التحصين البيولوجي ضد الأمراض العامة، وتبني على أساس مقاومة الضغوط عن طريق برنامج يعلم المسترشـد كيـف يتعامل (يتجاوب) مع مواقف متدرجة بالانضغاط، وأسلوب التدريب ذو طبيعة متعـددة الأوجـه نظراً لما يحتاجه من مرونة في مواجهة المواقف المتنوعة للضغوط، ووجود الفـروق الفرديـة والحضارية، وكذلك لأن أساليب التجاور نفسها متنوعة".

وتتفق رؤية "ميكينبوم" مع ما أشار إليه "إليس" و"بيـك" مـن أن المشـكلات محصـلة لإدراكات مشوهة وتفكير غير منطقي، وأن ما يفكر به الفرد وما يحدث به نفسه وما يتبناه مـن اتجاهات وما يمتلكه من إرادة وقيم تحدد نوعية سلوكه في إشارة واضحة إلى الارتباط والتـأثير بين الجانب العقلي المعرفي والجانب الانفعالي والاجتماعي والسلوك الخارجي للفرد. وهـو مـا يشير إلى أن الفرد عندما يسلك سلوكاً معيناً فإنه يفكر وينفعل في نفس الوقت، وعندما يفكر فإنه ينفعل ويسلك، وعندما ينفعل فإنه يفكر ويسلك أيضاً، إلا أن ما يركز عليه الاتجاه المعرفي هـو نوعية التفكير، فالتفكير وفقاً للاتجاه المعرفي مسئولاً عن المحصلة النهائية السلوكية، وتعـديل السلوك يقتضي التعامل مع المعتقدات والأفكار والمشاعر.

ويشير الشربيني (٢٠٠٥م، ٥٣٢) إلى "أن رائد الأفكار اللاعقلانية ألبرت إليس سـعى إلى توضيح العلاقة بين أفكار الفرد وسلوكه وتصرفاته، وانتهى إلى ما أطلق عليه النسق الفكري أو نظام الأفكار، ويشير هذا المفهوم إلى ما يتبناه الأفراد من وجهات نظر وأفكار ومعتقدات عن أنفسهم وعن الآخرين، وعما يحدث حولهم، والإنسان من وجهة نظر إليس إما أن يكون عقلانياً ومنطقياً في تفكيره، أو لاعقلانياً وغير منطقي في تفكيره، وهذا التفكير اللاعقلاني واللامنطقـي يولد عدداً من عناصر سوء التوافق مثل الغضب ولوم الذات وعدم القدرة على تحمل الإحباط".

والضغوط النفسية والاجتماعية أصبحت من المظاهر الرئيسية للحياة المعاصرة وبخاصة في حياة المراهقين وتزداد شدة هذه الضغوط عندما ترتبط بتبني أفكار ومعتقدات غير منطقيـة في محتواها وأساليبها، ولذلك فإن فنية التحصين ضد الضغوط تقوم على تحديد هـذه الأفكـار والمعتقدات اللاعقلانية في سلوك المسترشد ثم مساعدته على تعديل هذه الأفكـار إلـى أفكـار

ومعتقدات عقلانية ومنطقية واكتساب المهارات اللازمة لذلك والتدريب عليها وتطبيقها وتبني نسق فكري وفلسفة جديدة للحياة.

ويؤكد كامل (٢٠٠٥م، ٥٧١) "أن إرشاد الطلاب عن طريق مساعدتهم على تنمية قدراتهم العقلانية إلى أقصى درجة ممكنة، والعمل على خفض تفكيرهم اللاعقلاني إلى أقل درجة ممكنة يمكن أن يلعب دوراً مهماً في خفض آثار الأحداث والمواقف الضاغطة".

وتتفق هذه الفنية مع كل الفنيات الإرشادية التي تنتمي للاتجاه السلوكي المعرفي والتي تحاول مساعدة المسترشد في تحسين طريقة التفكير والإدراك الواعي للذات والآخرين والعالم الخارجي، وكل هذه الفنيات تعمل على مساعدة المسترشد في التعرف على الأفكار غير المنطقية وغير العقلانية المسؤولة عن ردود الأفعال السالبة وإعطاءه مجالاً لتفحصها ومعالجتها ذاتياً في ظل الدعم الإرشادي من المرشد ومساعدته على تعديل أفكاره وتبني فلسفة ذاتية واعية للحياة تشتمل على أنظمة فكرية عقلانية تسيطر على الانفعالات والعواطف ليصل إلى إيجابية السلوك وإعادة البناء المعرفي وهو ما تشترك في التركيز عليه كل نظريات الاتجاه المعرفي.

واعتماداً على (الشناوي، ١٩٩٤م، ١٣٥؛ الشناوي، ١٩٩٦م، ٣٩٥؛ عوض، ٢٠٠١، ١٠١؛ بطرس، ٢٠٠٨م) فإن فنية التحصين ضد الضغوط تمر بثلاث مراحل متداخلة:

١- مرحلة التصور العقلي وتكوين المفاهيم وهي مرحلة تعليم المسترشد ومساعدته على النظر للمشكلة واستكشافها بشكل منطقي، ومناقشة محتوى وأهداف البرنامج.

٢- مرحلة اكتساب المهارات والتدريب على ممارستها وتكرار ذلك مستخدماً في ذلك الأساليب التي تدعم ذلك.

٣- مرحلة التدريب التطبيقي والمتابعة من خلال وضع المسترشد في مواقف ضاغطة وتطبيق ما تم اكتسابه من مهارات ووسائل مطبقاً كل الأساليب الإرشادية التي يتطلبها الموقف، ويتلخص المضمون التطبيقي لفنية التحصين ضد الضغوط في المراحل التالية:

شكل (١٣)

المضمون التطبيقي لفنية التحصين ضد الضغوط

المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة
١- رؤية المواقف التي تسبب الضيق والتوتر والعنف	أستطيع أن أضع خطة للتعامل معها	تكرار ممارسة ذلك في أوضاع مختلفة ومواقف ضاغطة ومتنوعة لمشكلات وممارسات عنيفة متنوعة
٢- كيف أتعامل مع المواقف الصعبة	الاسترخاء	
٣- ماذا لو كان ضغط هذه المواقف شديداً	أنا المسيطر على الوضع، التوقف في حالة الخوف.	
٤- التعزيز الذاتي	لقد وفقت وأستطيع أن أنجح	

الاسترخاء:

فنية تنتمي إلى فنيات الاتجاه السلوكي يتم فيها تدريب المسترشد على تحقيـق الهـدوء والارتخاء وتحقيق التوازن الجسمي.

وتتفق العديد من المراجع العلميـة (بيـتش، ١٩٩٢م، ٩٩؛ إبـراهيم، ١٩٩٤م، ١٥٣؛ السهل، ١٩٩٦م، ١٢٢؛ حـداد ودحادحـه، ١٩٩٨م، ٥٤؛ حسـين، ٢٠٠٤م، ٨٣؛ الـداهري، ٢٠٠٥م، ٥١٣؛ السيد، ٢٠٠٦م، ١٠٢) على أن أول من بدأ الاهتمام باستخدام هذه الفنيـة هـو الطبيب النفسي "جاكبسون" ثم جاء الطبيب النفسي "جوزيف وولبـي" ليسـتفيد مـن إسـهامات جاكبسون ويقدم نظرية كاملة في العلاج النفسي تقوم على إرخاء العضلاء إرخاء عميقاً.

كما استخدمه ألبرت إليس في نظريته الإرشاد العقلاني الانفعالي.

وتشير حداد ودحادحه (١٩٩٨م، ٥٤) إلى أن الاسترخاء "عمليـة إزالـة التـوتر مـن العضلات، ويتضمن شد مجموعة مختلفة من عضلات الجسم وإرخائها، يتم التدريب عليها على شكل خطوات متتابعة".

ويعتبر السيد (٢٠٠٦م، ١٠٩) الاسترخاء من "الفنيات العلاجية السلوكية والتي تحقـق الهدوء والارتخاء والتوازن النفسي والبدني لكون الاسترخاء يعني علميـاً توقفـاً كـاملاً لكـل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر".

والمتتبع للبرامج الإرشادية على اختلاف منطلقاتها النظرية يلاحظ أن الاسترخاء فنيـة إرشادية شائعة الاستخدام لفعاليتها وارتباطها بالعديد من الفنيات الأخرى كالتحصين التـدريجي والضبط الذاتي ولعب الدور.

كما أن استخدام فنية الاسترخاء لا يقتصر فقط على المعالجـة الإرشـادية بـل يمكـن استخدامه وبفعالية في المعالجة الوقائية والنمائية.

"ونظراً لشيوع استخدام أسلوب الاسترخاء أطلقت عليه الأوساط العلمية مسمى أسـبرين الطب السلوكي" (السيد، ٢٠٠٦م، ١٠٩).

وتقوم فكرة استخدام الاسترخاء على العلاقة القوية بين التوتر النفسي والتوتر العضـلي (الجسمي) في الاستجابة للضغوط والاضطرابات الانفعالية، فإذا تم التحكم وضـبط التـوترات العضلية يتم ضبط حالة التوتر النفسي والتحكم في المشكلات التي ترتبط بالتوتر النفسـي فـي مواقف الانفعالات والضغوط.

ويرى إبراهيم (١٩٩٤م، ١٥٤) "أن التوتر العضلي الشديد يضعف قدرة الكـائن علـى التوافق، والنشاط البناء، والإنتاج، والكفاءة العقلية، فالأشخاص في حالات الشد والتوتر والقلـق

تنهار مقاومتهم وقدرتهم على الاستمرار في النشاط العقلي والجسمي بسبب عجزهم عن توظيف العضلات النوعية المختلفة توظيفاً بناء".

إن التوتر النفسي بنوعيه الفسيولوجي والنفسي بمثابة البيئة الخصبة لنمو وتكاثر الاضطرابات والاندفاعات وتراكم المشكلات ولهذا يأتي الاسترخاء ليعمل على إرخاء العضلات وإزالة التوترات العضلية وتنمية المهارات بأنواعها وتنمية القوة النفسية وتحرير الطاقات المكبوتة في الشخصية.

وينظر البرغوثي (١٩٨٦م، ١٩٧) للاسترخاء باعتباره "أكثر من مجرد لين العضلات والتخاص من الإجهاد، فهو يمثل تقبل المواجهة والتكيف مع الصعاب غير المتوقعة، وهذا أفضل ضمان لأن المرونة تقوي الثقة بالنفس والتحرر من مشاعر الخوف في المستقبل مما يلوث متعة الحاضر، فالإنسان المتوتر يتساءل دائماً ماذا سيحدث لي؟ أما الواثق من نفسه يقول: مهما حدث لي فسأتقبله بصدر رحب".

وتعلم الاسترخاء وممارسته يؤثرا إيجاباً على كل جوانب الشخصية فالاسترخاء يكسب المرونة العقلية، واللباقة اللغوية، واللياقة الاجتماعية، والرشاقة الانفعالية، وتوازن الجوانب الجسمية والحركية، مما يؤدي إلى القوة النفسية وارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والتمتع بمستوى عالٍ من الصحة النفسية، كما يعمل تعلم الاسترخاء على إدراك الفرق بين المشاعر المرتبطة بالتوتر والمشاعر المرتبطة بالهدوء والارتخاء والتمييز بين الحالتين.

ويؤكد إبراهيم (١٩٩٤م، ١٧٩) على "أن نجاح الشخص في تعلم الاسترخاء العضلي يؤدي إلى تغيرات شاملة في الشخصية وإلى مزيد من الكفاءة والنضج في مواجهة مشكلات الحياة وتأزماتها الاجتماعية والنفسية والجنسية".

ويعمل الاسترخاء على إكساب المسترشد مهارات جسمية وحركية ولغوية وانفعالية وعقلية واجتماعية تتفاعل فيما بينا وتعمل على تحرير الشخصية من الانهزامية والسلبية والضعف وتتيح المجال للطاقات الإيجابية للعمل.

ويوضح السهل (١٩٩٦م، ١٢٢)" أن مهمة المرشد النفسي بجانب دوره في تدريب المسترشد على الاسترخاء القيام بتعليم المسترشد على إدراك الاختلاف بين حالتي التوتر والاسترخاء، وعندما يكون المسترشد قادراً على أداء تدريبات الاسترخاء وإدراك الفرق بين حالتي الشد والاسترخاء يكون قد وصل إلى المرحلة التي يستطيع فيها خفض حالة التوتر العضلي والنفسي".

ويشير حسين (٢٠٠٧م، ١٣٢) إلى "أن للاسترخاء ثلاثة أهداف، فهو يعد أحد الإجراءات الوقائية والعلاجية للغضب، كما أنه يعد مهارة من مهارات المواجهة، وهذه الأهداف تشير إلى أن هناك جوانب فسيولوجية ونفسية ترتبط بالاسترخاء فالجوانب الفسيولوجية من الاسترخاء تتضمن الجهاز العصبي المستقل والجهاز الغددي والعضلي، بينما تتضمن الجوانب النفسية للاسترخاء المعارف والسلوك".

وقد تم الاعتماد على تدريبات الاسترخاء العضلي (إبراهيم، ١٩٩٤م، ١٧١) وقائمة التدريب على الاسترخاء العضلي الذي أعده "استرهاوس" (حسين، ٢٠٠٤م، ٨٤). (ملحق ٨ و٩)

<u>التعزيز:</u>

يعد التعزيز من أكثر الفنيات الإرشادية استخداماً وتأثيراً على السلوك، والتعزيز ينتمي إلى الإرشاد السلوكي كمصطلح وانتماء نظري إلا أنه شائع الاستخدام في أغلب النظريات كممارسة إرشادية. وقد احتل التعزيز مكاناً بارزاً في كل نظريات الاتجاه السلوكي ويرى زهران (١٩٨٠م، ٩١) أن "سكينر ركز على قيمة التعزيز وذكر أن تعلم أي سلوك يجب أن يقسم إلى خطوات صغيرة متتابعة وتعزز كل خطوة تتم بنجاح وكل خطوة يجب أن يتم تعلمها بدرجة صحيحة وتعزيز قبل الانتقال إلى الخطوة التالية".

وينظر الخطيب (١٩٨٧م، ٨٢) للتعزيز "على أنه الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إلى إزالة توابع سلبية، الشيء الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، فإن تعزيز سلوكاً ما يعني أن تزيد من احتمال حدوثه مستقبلاً".

والتعزيز أو كما يطلق عليه التدعيم يشير إلى تقوية السلوك المرغوب فيه وتثبته.

ويشير بطرس (٢٠٠٨م، ١٧٠) إلى أن "التعزيز من أكثر فنيات العلاج السلوكي استخداماً وخاصة في المجال المدرسي والتربوي وتتلخص طريقته في تقديم مكافآت أو معززات رمزية أو تعزيز معنوي بهدف تقوية السلوكيات لدى المسترشد".

وينقسم التعزيز إلى تعزيز إيجابي وتعزيز سلبي ويعمل كل منهما على تقوية السلوك فالتعزيز الإيجابي يتضمن تقديم المثيرات السارة التي يرغب فيها المسترشد والتعزيز السلبي يتضمن إيقاف واستبعاد المثيرات المؤلمة التي لا يرغب فيها المسترشد.

وبذلك يتضح الفرق بين التعزيز السالب والعقاب فالتعزيز السالب يعمل على تقوية السلوك بينما العقاب يعمل على تقليل السلوك.

ويؤكد إبراهيم (١٩٩٤م، ٢٦٧) "أنه عندما يستخدم مبدأ التدعيم بطريقة منظمة يمكن أن يصبح وسيلة فعالة لتعديل السلوك ومواجهة كثير من المشكلات الإنسانية بحلول إيجابية".

ويذكر كفافي (١٩٩٩م، ٢٨٥) بأن "التدعيم بصورتيه الإيجابية (الحصول على اللـذة أو الفائدة) والسلبية (تجنيب الألم أو الضرر) يمثل الأساس في معظم الأساليب التي يستخدمها علماء النفس السلوكيون في تعديل السلوك وفي العلاج النفسي".

ويؤكد واطسون (١٩٨٤م، ٧٩) على "أن نجاح أو فشل أي برنامج تدريبي يتوقف على فاعلية وقوة التدعيمات المستخدمة".

واعتماداً على (الخطيب، ١٩٧٨م، ٩٥؛ كفافي، ١٩٩٩م، ٢٨٤؛ الببلاوي وعبدالحميـد، ٢٠٠٢م، ١٥٣) فإن هناك عوامل تؤثر في فاعلية التعزيز ويمكن تلخيصها فيما يلي:

١- فورية التعزيز وتقديمه مباشرة بعد حدوث السلوك المرغوب فيه.

٢- انتظام واستمرارية التعزيز وفقاً لنظام ثابت.

٣- كمية التعزيز المقدم.

٤- مستوى الحرمان – الإشباع.

٥- درجة صعوبة السلوك.

٦- التنويع في ماهية ما يقدم وفي أسلوب تقديمه.

٧- الجدة.

٨- التعليمات حول أسباب التعزيز.

٩- الفطام (الرجوع إلى المعززات الطبيعية).

العمود الثلاثي:

تنتمي فنية العمود الثلاثي إلى نظريات الاتجاه المعرفي، وتعتمد فكرة فنية العمود الثلاثي على أساس التفاعل بين الأفكار والمشاعر والسلوكيات والعلاقة القوية بينهم، وإن المشكلات تنشأ من الأفكار غير المنطقية ولذلك ينبغي المواجهة والتحكم في هذه الأفكار والانفعـالات السـلبية التي تهدد الذات من خلال إعادة تنظيم الإدراك والتفكير وتطوير منظومة تفكير ذاتية عقلانيـة. ويمكن النظر لهذه الفنية باعتبارها منظومة متدرجة لإعادة البناء المعرفي.

وترى عوض (٢٠٠١م، ١١٣) أن فنية العمود الثلاثي "إجراء محـدد مصـمم بنظـام الأعمدة الثلاثية وفيه يتعلم الفرد الرد على النقد الداخلي لديه ثم يتدرب ويكتب الأفكـار الناقـدة للذات ليفهم كيف تكون مشوهة وباستخدام قائمة التحريفات المعرفية يستطيع أن يرد عليها بردود عقلانية، وباستخدام هذه الفنية يتم تسجيل الأفكار السلبية في العمود الأول، التحريف المعرفـي في العمود الثاني، ردود فعل العميل العقلاني في العمود الثالث، وبهذه الطريقة يبدأ الفـرد فـي

تطوير نظام أكثر واقعية في تقويم الذات".

وتهدف هذه الفنية إلى إحلال أفكار ومشاعر وأنماط سـلوكية إيجابيـة محـل الأفكـار والمشاعر والأنماط السلوكية السلبية.

ويقرر إليس "أن الفرد يصنع مشكلته لنفسه من خلال تبنيه تكفيراً لا عقلانياً، ولذلك فمن الممكن تجنب عواقب أفعاله غير التوافقية من خلال إعادة النظر في طريقة التفكيـر والتعامـل بفكر عقلاني" (الشربيني، ٢٠٠٦، ٥٣٩).

ويتمثل المضمون التطبيقي لفنية العمود الثلاثي علـى مسـاعدة أعضـاء المجموعـة الإرشادية في تعديل وتنمية السلوك المعرفي من خلال التعرف على الأفكار غير العقلانية التـي تتسبب في ردود الأفعال السلبية تجاه الذات والآخرين والممتلكات وتفحصـها وتشـجيعه علـى تعديل أفكاره واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية وتبني منظومة فكرية متدرجة لإعادة البناء المعرفي تؤدي إلى إحداث تغيرات إيجابية معرفية وانفعالية وسلوكية.

<u>تنمية الشعور بتحمل المسئولية:</u>

من الأساليب الفنية الإرشادية التي تنتمي للإرشاد الجشطلتي حيث يؤكد "فريدريك بيرلز" على أن تكوين المسئولية في المسترشد من أهم الأساليب الإرشادية التي يقوم عليهـا الإرشـاد الجشطلتي، وهو بذلك يتفق مع الاتجاه الإنساني الذي يتزعمه "روجرز" إرشادياً ومع النظريـة الواقعية "لجلاسر" من حيث التركيز على أهمية شعور المسترشد بالمسئولية وتحملها.

ويؤكد الشناوي (٢٠٠١م، ١٠٨) بأن "تنمية المسئولية لدى المسترشد برز في نظريـات العلاج الجشطلتي (بيرلز) والعلاج بالواقع (جلاسر) وكذلك في العلاج التمركز حول الشـخص (روجرز)".

والمسئولية تعني استشعار المسترشد وإدراكه لما يشعر به أو يفكر فيه أو يسلكه وقدرته على تحمل النتائج المترتبة على ذلك.

ويشير العزة وعبدالهادي (١٩٩٩م، ١٢٣) إلى أن "بيرلز اهتم بجعل الأفراد يتحملـون مسئولية ما يقومون به من أفعال أو ما يشعرون به بدلاً من إلقاء اللوم على الآخرين، وإن تقبـل المسئولية هي إحدى سمات الشخصية السوية، ويستطيع الفرد أن يتحمل المسئولية بما لديه مـن وعي وخبرات وقدرة، واللغة التي يستخدمها الفرد يمكن أن تخفي عـدم رغبتـه فـي تحمـل المسئولية فيقول الفرد لا أستطيع، ليخفي رفضه لأشياء معينة بدلاً من استخدام كلمة لا أريد".

وتعتمد هذه الفنية الإرشادية على مساعدة المسترشد للوصول إلى مسـتوى عـالٍ مـن

الوعي والقوة الذاتية التي تمكنه من الانتباه المقصود الناقد لأفكاره ومشاعره وسـلوكه وتؤهلـه لتحمل مسئولية ذلك بأعلى درجة ممكنة.

وتوضح جبريل (١٩٩٤م، ٦٣٣) صورة من صور هذه الفنية عن طريق "تمـرين أنـا أتحمل المسئولية وذلك عندما يطلب من العميل إعطاء تقرير عن نفسه متضمناً تحمله للمسئولية عما يقول، مثل أن يقول "أنا أشعر أنني عدواني.. وأنا أتحمل مسئولية عـدوانيتي" وفـي هـذا مساعدة للعميل على أن يعترف بمشاعره ويتقبلها ولا يستخدم الإسقاط في إنكارها، وهي تساعده على إدراك ذاته".

وتري سري (٢٠٠٠م، ٢٠٤) بأن "لغة (أنا) كأسلوب جشطلتي تُعبر عن الدلالة اللغوية للشعور بالمسؤولية والارتباط وهو تحمل الفرد مسؤولية قوله وفعله وشعوره، وأنه يعني ذاتـه ويلتفت إلى أشياء في حياته قد تبدو للوهلة الأولى تافهة ولكن لها دلالة عميقة في حياته هو".

<u>التقويم الذاتي للسلوك:</u>

من الأساليب الفنية التي تنتمي للنظرية الواقعية "لوليم جلاسر" وتتلخص فـي مسـاعدة عضو المجموعة الإرشادية ودعوته الواعية والمنظمة لإجراء تقويم لسلوكه الشخصي والحكـم عليه وتبرز أهمية هذه الإستراتيجية الواقعية لكونها تمثل نقطة انطلاق المسترشد الفعليـة نحـو تغيير أنماط سلوكه التي يقرر هو بنفسه أنها غير مناسبة.

ويكشف الشناوي (١٩٩٤م، ٢٣٧) "أن العلاج بالواقع يتطلب من كل فرد يأتي إليـه أن يجري حكماً تقويمياً عما إذا كان سلوكه يتسم بالمسئولية ومن ثم إذا كان مفيداً له وأيضاً للـذين يرتبط بهم (أفراد أسرته، زملائه في الصف، المجتمع) وإذا كان سلوكه يضر به أو بـالآخرين. وإذا كان هو الذي يجري التقويم والحكم فإن سلوكه الذي حكم عليه بنفسه بأنـه غيـر مسـئول ينبغي تغييره، ولا نتوقع أن يعمل إنسان ما على تغير سلوكه الشخصي إلا إذا فهـم أولاً هـذا السلوك وحكم عليه بأنه سلوك غير مناسب".

والإرشاد الواقعي يركز على أن يصل الفرد إلى مرحلة متقدمة من الوعي بواقع سلوكه ورغبته في الوصول إلى السلوك المسئول لتحقيق الصحة النفسية. "ويتطلب الإرشاد بالواقع من كل مسترشد أن يصدر حكماً على سلوكه، بمعنى أن يجري له تقويماً من حيث اتسامه بالمسئولية ومدى فائدته له أو لمن يرتبط بهم، وهذا التقويم يساعد في عملية تغيير السـلوك". (الخطيـب، ٢٠٠٣م، ٤٤٧).

والتقويم الذاتي للسلوك وفقاً للنظرية الواقعية يعبر عن الدافعية الذاتية للمسترشد وتقبـل

المسئولية والوفاء بمتطلباتها من خلال مواجهة الواقع الفعلي للسلوك الحالي للوصول إلى الحق.

وتتضح أهمية تقويم المسترشد لسلوكه الحالي في مدى ما يستشعره المسترشد من أنـه مسئول عن هذا السلوك وأنه هو وحده المحاسب عليه وأن مواجهته لواقع سلوكه تعتمـد علـى شخصيته وأفكاره وقراراته وليس على خبرات الماضي وصعوبات الحاضر وتصرفات الآخرين معه.

ويرى الرشيدي (٢٠٠٥م، ٦٩) أن "الإرشاد الواقعي يسير في اتجاه جعـل المسترشـد يتخلى عن إنكاره للواقع، بمعنى أن يعترف به، وأن يدرك بأن الواقع موجود بخصائصـه، وأن يعمل على إشباع حاجاته في إطار الواقع، ويقود المسترشد إلى التفاعل مع الواقـع والصـراع الإيجابي مع المشكلات التي تواجهه في الواقع، ويعني هذا الصراع السلوك على النحو المسؤول الذي يحقق الإشباع والتكيف".

التخطيط للسلوك المسئول:

من الأساليب الفنية التي تنتمي للنظرية الواقعية ويعتبر جلاسر التخطيط للسلوك المسئول من أهم الاستراتيجيات الفنية والقواعد التي يقوم عليها الإرشاد الواقعي.

ويأتي هذا الأسلوب مكملاً لأسلوب الحكم الذاتي على السلوك ويبين العزة وعبـدالهادي (١٩٩٩م، ١٦٢) أنه "عندما يقرر المسترشد أن سلوكه سيء وأنه يرغب في أن يكون سـلوكه أكثر مسئولية، يركز المعالج (المرشد) على أن يساعده في وضع خطة واقعية لتغيير سـلوكياته إلى سلوكيات أكثر مسئولية، ويجب أن يتأكد المرشد أن هذه الخطة لا تفوق إمكانات وقـدرات المسترشد بحيث ينتج عنها فشله".

ويؤكد الشناوي (١٩٩٤م، ٢٣٨) "أن لب العمل العلاجي أو الإرشادي الواقعي هـو أن نساعد المسترشد على بناء خطط محددة لتغيير سلوكه من سلوك الفشل إلى سلوك النجاح".

ويراعى في وضع الخطط أن تكون متدرجة بحيث يتمكن المسترشـد مـن اسـتيعابها وتحقيق تقدم في تنفيذها لأن هذا من شأنه أن يكسب المسترشد ثقة أكبر في نفسه وفي مرشـده وفي العملية الإرشادية كما أنها تعد خبرة إيجابية تساهم في إكساب المسترشد مزيداً من الخبرات الإيجابية.

ويوضح الخطيب (٢٠٠٣م، ٤٤٥) "أن المسئولية تعني أن يكون الفـرد مسـئولاً عـن سلوكه، وشعوره بذلك يدفعه إلى تغيير ذلك السلوك حينما تكون حاجة لذلك، ويرى جلاسـر أن

الصحة النفسية لا تؤدي إلى السلوك المسئول، وإنما السلوك المسئول هو الذي يؤدي إلى الصحة النفسية".

ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية مشاركة المسترشد في وضع خطة واقعية تهـدف إلى تعديل وتنمية السلوك المسؤول وإكسابه خبرات إيجابية تنمي الثقة في نفسه ومرشده وفـي العملية الإرشادية، وفي مواجهة سلوكه الحالي بدافعية عالية وعمل جاد وخطوات متدرجة.

<u>الالتزام بالخطط:</u>

يعد الالتزام بتنفيذ الخطط من الأساليب الفنية التي تنتمي للنظرية الواقعية والتي تشـير إلى وفاء المسترشد وعزمه على تنفيذ خطوات الخطة التي ساهم في وضعها مع المرشد، وهـذا الالتزام يعد المحرك الذاتي الذي يدفع المسترشد لتحقيق مزيداً من النجاحات والتقدم في مراحـل وخطوات من تحمل المسئولية وتحقيق هوية النجاح.

ويعتبر الشناوي (١٩٩٤م، ٢٣٩) "الالتزام عنصراً أساسياً في العلاج بالواقع، فمن خلال إعداد الخطط والمضي في تنفيذها يأتي إحساسنا بالأهمية الذاتية، والنضج، فبعد أن قام المسترشد بالحكم على سلوكه الذاتي وبدأ المرشد في إعداد خطة للعمل يأتي الآن دور تنفيذ الخطـة بـأن تساعد المسترشد على أن يلتزم بتنفيذ الخطة ويكرس نفسه وجهده لذلك".

وتظهر أهمية التزام المسترشد بتنفيذ الخطط الإرشادية إلى ما يستشعره من كونه أصبح مسئولاً عن نفسه أمام نفسه وأمام الآخرين وهو ما يدفعه إلى احترام ما تعهد به من التزامـات وإحساسه بأن هناك من يهتم به ويشاركه وهذا الإحساس يلعب دوراً رئيسياً في تنمية الشـعور بالقوة الذاتية.

ويبين الداهري (٢٠٠٥م، ٥٣١) أن "الالتزام رحلة للاندماج وتحمل المسئولية وتحقيـق هوية النجاح ومع استمرار هذا الالتزام يكتسب المسترشد إحساساً بقيمته وأهميته الذاتية".

وحتى يكون التزام المسترشد بتنفيذ خطط الإرشاد عالياً فإنه يفضل أن تتاح الفرصة لـه بالمشاركة في وضح الحلول والخطط لأن المشاركة في عمل ما تزيد من الفاعلية في إنجاحـه، بينما قد يكون عدم المشاركة في وضع الخطط مبرراً لعدم الالتزام بتنفيذ الخطط.

وتؤكد عبدالباقي (٢٠٠١م، ١١٩) على "أهمية أن يشارك العميل (المسترشد) في تخطيط عملية تغيير وتعديل السلوك وتنفيذها كلما كان ذلك ممكناً، فالأشخاص الذين يشاركون بفاعليـة في تحديد أهداف البرنامج العلاجي يكونوا أكثر قابلية للتغيير من أولئك الـذين يتحـدثون عـن الرغبة في التغيير".

فنيات الكرسي المساعد:

يعد الكرسي المساعد وسيلة إرشادية تستخدم بأشكال مختلفة وفنيات متعددة يرجع كـل منها إلى نظرية إرشادية محددة كمصطلح أو انتماء نظري، إلا أنها في الممارسـة الإرشـادية يمكن أن تستخدم بعدة أشكال وفقاً لما يراه المرشد (قائد المجموعة الإرشادية) ووفقاً لما يخـدم العملية الإرشادية ويحقق أهدافها.

والكرسي المساعد يمكن تطبيقه بأشكال مختلفة ويطلق على كل شكل منها فنية إرشادية وأهم هذه الفنيات هي: المقعد الخالي والمقعد العالي وأسلوب التحدث إلى كرسي فارغ والكراسي المتعددة وينتمي المقعد الخالي إرشادياً إلى نظرية الجشطلت وما قدمه بيرلز رائد هذه النظريـة، في حين أن أسلوب التحدث إلى كرسي فارغ يرجع إلى الأساليب الإرشادية التي استخدمها أدلر في نظريته الإرشادية، إلا أن فنيات الكرسي المساعد أصبحت مرتبطـة بالسـيكودراما ولعـب الأدوار مما جعل الكرسي المساعد كوسيلة إرشادية يستخدم بأشكال متعـددة كالمقعـد العـالي والكراسي المتعددة.

وتأخذ كل فنية من فنيات الكرسي المساعد شكلاً خاصاً من حيث كيفية الإجراء وطريقة الجلوس وعدد المشاركين.

كما تتميز كل فنية في مواجهة نوعية محددة مـن المشـكلات التـي تواجـه أعضـاء المجموعة الإرشادية.

وبالتالي فإن استخدام فنيات الكرسي المساعد يتوقف على عدة عوامل من أبرزها نوعية المشكلات وخصائص أعضاء المجموعة الإرشادية والعمر الزمني وطبيعة البرنامج الإرشـادي وأهدافه ومدة الجلسات الإرشادية ومحتواها بالإضافة إلى البيئة المكانية التي يتم تطبيق البرنامج فيها.

ويعد سليمان (١٩٩٩م، ١٨٧) "ما يسمى "الكرسي المساعد" واحداً من الفنيات المختلفـة التي تستخدم بواسطة جميع المعالجين الذين يطبقون فنيات التمثيل والأداء، وذلك كوسيلة للتهيئة وبهدف استدعاء واستثارة إحساس معين أو تكوين فكرة معينة، أو بهدف توجيه إحساس معـين نحو فرد ما. وقد تأخذ فنية الكرسي المساعد أكثر من شكل".

وفيما يلي وصف مختصر لكل فنية من فنيات الكرسي المساعد المستخدمة في الدراسـة الحالية:

أ- فنية المقعد الخالي:

فنية ترجع إلى بيرلز رائد نظرية الجشطلت وتستخدم هـذه الفنيـة لمسـاعدة عضـو

المجموعة الإرشادية للتعامل مع شخص آخر أو التواصل بين أجـزاء شخصـيته هـو بهـدف اكتشاف التناقض بين أجزاء الشخصية.

ويوضح (الشناوي، ١٩٩٤م، ٣٣٥؛ سعفان، ٢٠٠٣م، ٤١٥) أن أسلوب المقعد الخـالي من أوسع الأساليب الجشطلتية استخداماً ويهدف إلى تسهيل المحاورة بين المسترشد وآخرين أو بين أجزاء من شخصية المسترشد نفسه، والإجراء المتبع هنا هو وضع مقعدين كل منهما يواجه الآخر، أحدهما يمثل المسترشد أو جانب من شخصيته والثاني يمثل شخصـاً آخـر أو الجـزء المقابل من الشخصية وعندما يقوم المسترشد بتغيير دوره فإنه ينتقل إلى المقعد الثـاني، ويقـوم المرشد بمراقبة الحوار، وفي بعض الحالات يتدخل المرشد ويطلب من المسترشد ترديد عبارات معينة أو يلفت نظر المسترشد إلى ما يقوله، أو يطلب منه تكرار كلمة أو تصرف ما، وفي هـذه العملية تظهر الانفعالات والصراعات.

ويشير باترسون (١٩٩٠م، ٣٥٤) إلى أن "تكنيك الكرسي الخالي يستخدم فـي موقـف جماعي حيث يعمل المعالج (المرشد) مع عضو من الجماعة على أسـاس واحـد بعـد واحـد، والشخص الذي يعمل معه المعالج يجلس على الكرسي الساخن ويواجه الكرسي الخـالي أمامـه على مشهد من الجماعة كلها".

ويكشف كوري (١٩٨٥م، ١٤٦) عن "أن أسلوب الكرسي الفارغ كأسلوب جشطلتي هو مجرد لعب دور بينما كل الأجزاء تُلعب من قبل العميل (المسترشد)".

وفنية المقعد الخالي تكتسب أهمية إرشادية عالية؛ فعن طريقها ينظر المسترشد لنفسه من زوايا متعددة، وعن طريقها يحدث الاستبصار في أفضل صورة، وعن طريقها يكتسب المسترشد مهارات الحوار والمناقشة والإقناع والاقتناع من خلال القيام بلعب الأدوار وقلبها (تبادل الدور)، كما أنها مجالاً خصباً للتنفيس الانفعالي والضبط الذاتي.

ولاستخدام فنية المقعد الخالي يلزم توافر مجموعة من العناصر يمكن إيجازها فيما يلي:

١- المسترشد (عضو من أعضاء المجموعة الإرشادية).

٢- المرشد (قائد المجموعة الإرشادية) متابعاً للحوار ومقدماً للتعليمات (دور المخرج).

٣- أعضاء الجماعة الإرشادية.

٤- مقعدين متقابلين المقعد الخالي الذي يمثل شخص أو الجانب الآخر من شخصية المسترشـد والمقعد الساخن الذي يجلس عليه المسترشد ويقابل المقعد الخالي.

٥- الدور حيث يمكن أن يكون في المقعد الخالي (مظهر الممارسات العنيفة لـدى المسترشـد) والمقعد الساخن (مظهر التسامح والرفق واللين).

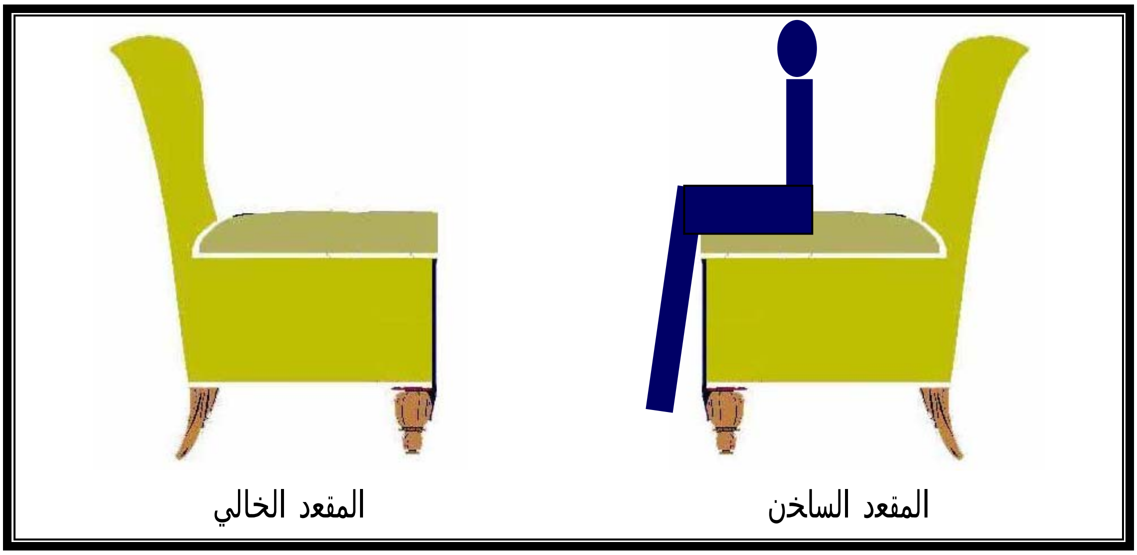
٦- الحوار ويمثل محور المناقشة التي تدور بين المقعدين لتنمية الوعي وتحقيق التكامـل بـين المظاهر المتضادة.

٧- الانتقال وتبادل الأدوار للمساعدة في تفهم وجهة النظر المقابلة وتقبل الرأي الآخـر وتعلـم أنماط سلوكية جديدة عند مواجهة المواقف.

وهناك العديد من النظريات التي تعتمد على هذه الفنية فلقد كشـف كـوري (١٩٨٥م، ١٩٠) عن أن استخدام "المقعد الخالي ولعب الدور من الأساليب الإرشادية التي اعتمـد عليهـا "بيرن" في نظرية تحليل التعاملات". والشكل التالي يوضح كيفية إجراء فنية المقعد الخالي.

شكل (١٤)

إجراء فنية المقعد الخالي



ب- فنية الكرسي العالي:

فنية إرشادية ترتبط بالسيكودراما وتقوم فكرة استخدام فنية الكرسي العالي إلى مسـاعدة أعضاء المجموعة الإرشادية للتعبير بحرية لمن يجلس في المقعد العالي والذي يمثـل السـلطة (كالآباء أو المعلمين أو المسئولين) واستخدام هذه الفنية – كما يرى الباحث – يحقق مجموعـة من المكاسب الإرشادية من أهمها:

١- تنمية طلاقة التعبير الحر عن الأفكار والآراء والاتجاهات والانفعالات لأعضاء المجموعة الإرشادية.

٢- تعد بمثابة تطهير للذات وتفريغ للشحنات الانفعالية المكبوتة لدى الأعضاء.

٣- تفيد في اكتساب الأعضاء مهارات الحوار والمناقشة العقلية المنطقية.

٤- تنمي مهارات التواصل الإيجابي الاجتماعي مع الآخرين وكيفية التأثير في الآخرين.

٥- تزيد من إحساس الأعضاء بالانتماء لجماعة وتسهل عملية الاندماج والتفاعل وتنمي المسئولية الفردية والاجتماعية.

واستخدام فنية الكرسي العالي يقتضي وضع كرسي في موقع عالي أمام أعضاء المجموعة الإرشادية ويمكن أن يوضع على خشبة المسرح بحيث يبدو لأعضاء أعلى من مقاعدهم، ويشير حسين (٢٠٠٤م، ٢٣٧) إلى أن "فنية الكرسي العالي تتمثل في قيام الفرد بالجلوس في مكان مرتفع ومحدد كما لو كان في مكان أطول أو أعلى من الأفراد الآخرين في الجماعة وذلك لكي يبدو وكأنه في موقف وأعمق للتعبير عن مشاعره بهدف التنفيس الانفعالي".

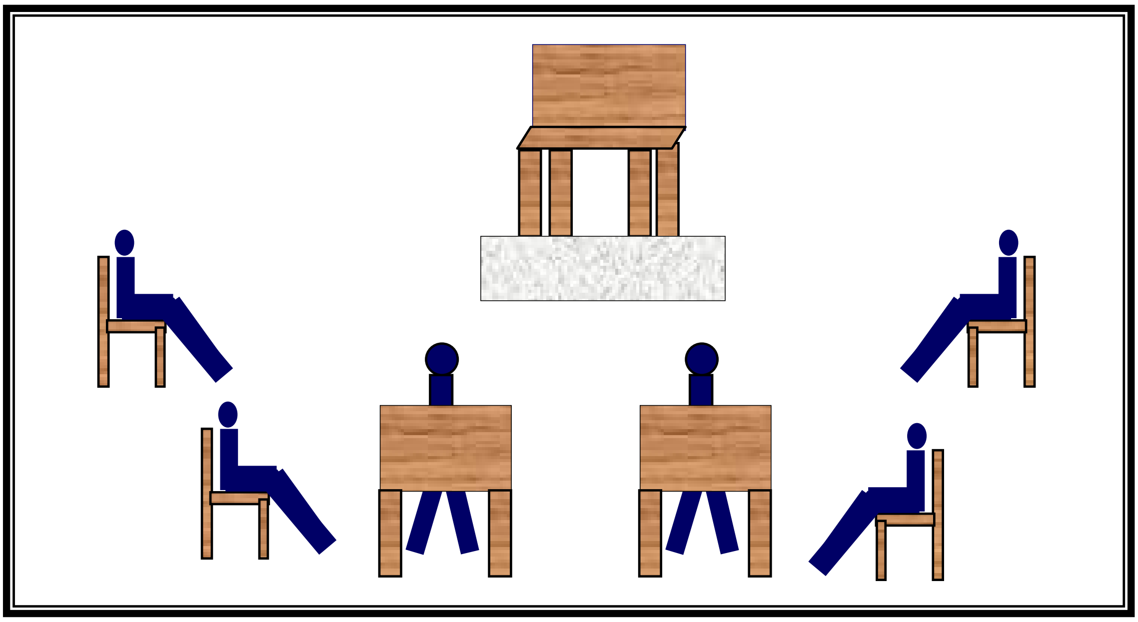
ويبين سليمان (١٩٩٩م، ١٩٠) "أنه في هذه الفنية يطالب الموجه (المرشد) من العملاء (أفراد المجموعة العلاجية) أن يصرحوا بما يودون قوله للشخص الجالس على هذا الكرسي المرتفع، وهذا في العادة من شأنه أن يستثير عملية الإسقاط الخاصة بالأشخاص الذين يمثلون السلطة (أو ربما المرجع الذي يرجع إليه أفراد الجماعة) ومن ثم يكون هذا الكرسي معبراً عن أعضاء الجماعة فيتوجهون إليه بأحاديثهم".

ويؤكد عبدالغني (٢٠٠٠م، ١٦٩) "أن أسلوب الكرسي العالي يساعد المجموعة على التعبير بطلاقة، ويفيد في تخفيف السلوك العدواني لدى الطلاب العدوانيين".

والشكل التالي يوضح كيفية إجراء فنية المقعد الخالي

شكل (١٥)

إجراء فنية المقعد العالي



جـ - فنية التحدث إلى كرسي خالي:

إحدى فنيات الكرسي المساعد الإرشادية والتي ترتبط بالسيكودراما وتعد من الأساليب الإرشادية المستخدمة في نظرية "آدلر" الإرشادية حيث يشير الشناوي (١٩٩٤م، ٤٢٢) إلى "أن المعالجون بطريقة آدلر يستخدمون مجموعة من الأساليب العلاجية، منها لعب الأدوار، وأسلوب التحدث إلى كرسي خالٍ وغيرها من الأساليب العملية لمساعدة المريض (المسترشد) على إعادة توجيه نفسه، ويتوقف الاستخدام على تفضيل المعالج (المرشد) لأسلوب معين وعلى مدى تدريبه واستعداده للتجريب مع الجديد".

وفنية التحدث إلى كرسي خالي تختلف عن فنية المقعد ا لخالي من حيث أن المقعد الخالي تتم بين شخصين أو جانبين من جوانب الشخصية أما – أسلوب التحدث إلى – الكرسي الخالي فتتم بمشاركة الأعضاء فالمسترشد في المقعد الخالي هو من يلعب كل الأدوار في الغالب وهنا يتضح الفرق بين المقعد الخالي كفنية تنتمي للجشطلت وأسلوب التحدث إلى كرسي خالٍ الذي يرتبط بالسيكودراما وهو ما يؤكده باترسون (١٩٩٠م، ٣٥٣) "من أن بيرلز متأثر في استخدامه الدراما باهتماماته المبكرة، وببعض الخبرة مع المسرح وبيعقوب مروينو الذي طور الدراما النفسية، وعلى أية حال فإن بيرلز على العكس من مورينو لم يدخل آخرين ليشاركوا في العمل الدرامي بل أنه جعل المريض (المسترشد) يلعب كل الأجزاء وحده، كما أنه انتفع بتكنيكات أو مواقف متنوعة لتسهيل عملية لعب الدور بواسطة المريض (المسترشد)".

ويمكن استخدام هذه الفنية لتهيئة أعضاء المجموعة الإرشادية ومنحهم فرصاً للمشاركة في تصور من يمكن أن يشغل هذا الكرسي وفرصة لتقديم آرائهم وتعليقاتهم لهذا الشخص.

ويوضح سليمان (١٩٩٩م، ١٨٧) أن "هذا الكرسي الخالي يوضع في المساحة التي سيجرى فيها الأداء التمثيلي، وتتم دعوة الجمهور (أعضاء الجماعة) لتخيل أن شخصاً يجلس عليه، وغياب هذا الشخص، الذي كان من المفروض أن يكون جالساً على الكرسي الخالي، والذي كان يود الجمهور أن يقول له شيئاً ما، له مغزى معين".

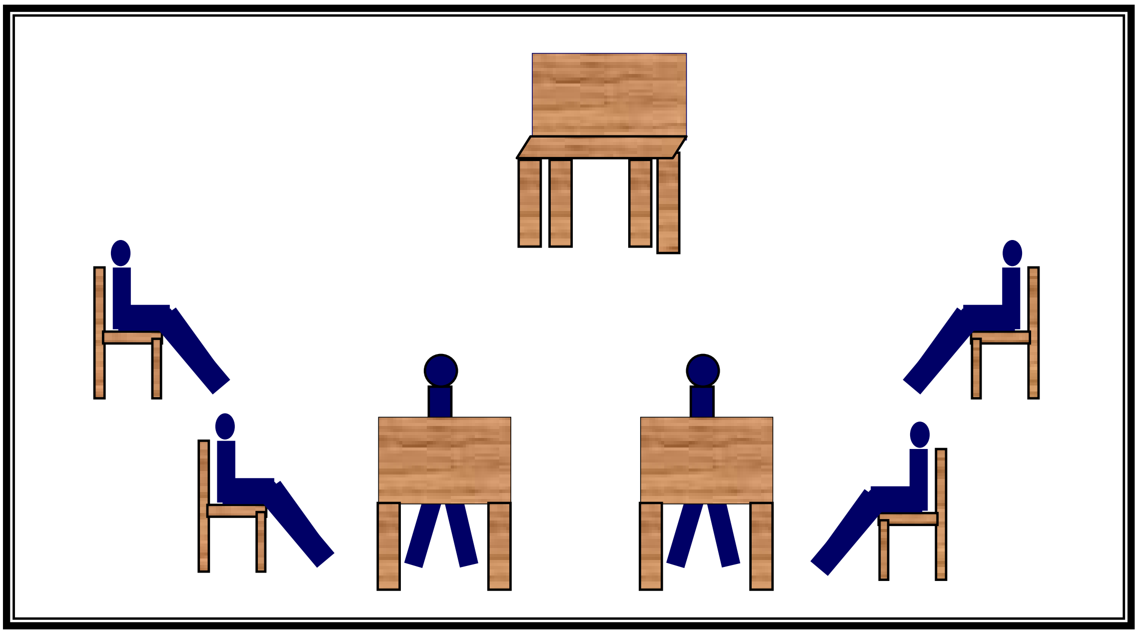
وهذه الفنية تتيح فرصة لجميع الأعضاء في المشاركة وتبادل الحوار مع الكرسي الخالي كما أن تصورهم لأنفسهم وهم يمارسون ما يمارسه الشخص المتصور يساهم في معرفتهم آراء الآخرين وأحكامهم على سلوكهم.

ويضيف سليمان (١٩٩٩م، ١٨٧) بأن "فنية التحدث إلى كرسي خالٍ تمدنا بمخرج أو متنفس للتعبير عن مشاعر الدفء، والمشاعر الحنونة، وأيضاً يمكن أن تكون مخرجاً أو متنفساً للمشاعر الغاضبة، لأن (ما يشغل) هذا الكرسي يمكن أن يكون بمثابة شخص يعانق ويحتضن، و قوة دافعة، أو بمثابة أداة انتقاد قاسية".

والشكل التالي يوضح كيفية إجراء فنية التحدث إلى كرسي خالي.

شكل (١٦)

إجراء فنية التحدث إلى كرسي خالي



٢- تنفيذ البرنامج:

محتوى البرنامج:

قام الباحث بإعداد ملخص يتضمن محتوى البرنامج وموضوعات كل جلسة والفنيات المستخدمة والزمن المقترح، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل (١٧)

ملخص لمحتوى البرنامج الإرشادي الانتقائي والفنيات المستخدمة وزمن جلساته

رقم الجلسة	موضوعات الجلسة (محتواها)	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الأولى	**<u>عنوان الجلسة:</u> (تعارف وبناء العلاقة الإرشادية).** **<u>أهدافها:</u>** - تأهيل أعضاء المجموعة الإرشادية للعملية الإرشادية. - أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على الباحث وعلى بعضهم البعض. - أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على أهمية البرنامج الإرشادي وأهدافه وأسلوب الممارسة. - الاتفاق على موعد الجلسات الإرشادية.	أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية الحوار والإقناع – الالتزام – الواجبات المنزلية	٦٠ دقيقة

زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	موضوعات الجلسة (محتواها)	رقم الجلسة
		<u>أعمال الجلسة:</u> جلسة التعارف بين الباحث وأعضاء المجوعة الإرشادية وتدعيم للعلاقة الإرشادية باعتبارها نقطة الانطلاق المهنية والأخلاقية وتهيئة الجو النفسي الآمن لإقبال أعضاء المجموعة على العملية الإرشادية وتفاعلهم الإيجابي وعرض لأهداف البرنامج ومحتواه بشكل عام.	
٣٠ دقيقة (محاضرة) ٦٠ دقيقة للممارسة الإرشادية	المحاضرة – المناقشة الجماعية – الكرسي المساعد – لعب الأدوار – قلب الأدوار – الواجبات المنزلية.	**<u>عنوان الجلسة:</u> المراهقة والممارسات العنيفة (والتهيئة للسيكودراما).** **<u>أهدافها:</u>** - أن يتعرف أعضاء المجموعة على طبيعة المرحلة العمرية وأهميتها، والدور المطلوب منه في مجتمعه. - أن يتعرف أعضاء المجموعة على الممارسات العنيفة وتأثيراتها ونظرة الآخرين لمن يمارسها. - توظيف الرؤية الشرعية والإنسانية والاجتماعية لتدعيم ذلك. - تهيئة أعضاء المجموعة الإرشادية لممارسة السيكودراما بمستوياتها الثلاث. **<u>أعمال الجلسة:</u>** أ- محاضرة عن المراهقة وخصائصها وطبيعة العلاقة بين المراهق وأسرته وزملائه ومدرسيه وما يجب أن تكون عليه. ب- محاضرة عن الممارسات العنيفة أسبابها – آثارها – أهمية مواجهتها مع تنمية الوازع الديني وتنمية المسؤولية الفردية والاجتماعية اهتماماً وفهماً ومشاركةً. ج- تهيئة أعضاء المجموعة الإرشادية لجلسات السيكودراما.	**الثانية**

رقم الجلسة	موضوعات الجلسة (محتواها)	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الثالثة	**<u>عنوان الجلسة:</u> (الحكم الذاتي على السلوك).** **<u>أهدافها:</u>** - أن يقوم أعضاء المجموعة الإرشادية بإجراء أحكام تقويمية لسلوكهم الفعلي ومدى اتسامه بالمسؤولية. - تنمية قدرات أعضاء المجموعة الإرشادية لمواجهة أنماط سلوكهم الحالية. - تنمية قدرات أعضاء المجموعة الإرشادية لتوجيه مسار حياتهم. - مواجهة الواقع بسلوك أكثر مسئولية (كما جاءت في نظرية جلاسر الواقعية). **<u>أعمال الجلسة:</u>** تقويم أعضاء المجموعة الإرشادية لسلوكهم الفعلي – والحكم عليه بأنفسهم. الممارسات العنيفة في المنزل والمدرسة التي تصدر من المجموعة الإرشادية – الأحداث المرتبطة بها – أحكامهم حول هذه الممارسات وما هو السلوك الأمثل من وجهة نظرهم وكيفية السيطرة على هذه الممارسات انطلاقاً من أهمية الحكم الذاتي على السلوك في محاولة تغييره، والتركيز على سلوكهم الفعلي حتى يصبحوا واعين بما يقومون به من تصرفات.	المحاضرة – المناقشة الجماعية – النمذجة بالمشاركة – لعب الأدوار – قلب الأدوار – فنية الكرسي المساعد – الحكم على السلوك الشخصي – التعزيز بأنواعه – تقويم السلوك الشخصي – الواجبات المنزلية.	٣٠ دقيقة محاضرة ٣٠ دقيقة للممارسة الإرشادية.
الرابعة	**<u>عنوان الجلسة:</u> (التدريب على الاسترخاء).** **<u>أهدافها:</u>** - التأكيد على الأثر النفسي والاجتماعي للاسترخاء. - أن يتدرب أعضاء المجموعة على كيفية الاسترخاء. - أن يتعرف الأعضاء على أهمية الاسترخاء في مواجهة مثيرات الغضب والتوتر. - أن يكتسب الأعضاء مهارات ضبط الاندفاع والغضب والممارسات العنيفة المتهورة.	المحاضرة – المناقشة الجماعية – التنفيس الانفعالي – الاسترخاء – النمذجة بالمشاركة – لعب الأدوار – قلب الأدوار – الواجبات المنزلية	٣٠ دقيقة محاضرة ٦٠ دقيقة للممارسة الإرشادية

زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	موضوعات الجلسة (محتواها)	رقم الجلسة
		<u>أعمال الجلسة:</u> أهمية تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي وما يترتب عليها، وتدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على الاسترخاء وتنمية قدرتهم على الهدوء في مواجهة الأحداث وإشعارهم بالقيمة الشخصية والاجتماعية لذواتهم ومحاولة جعلهم أكثر إقبالاً على الحياة.	
٣٠ دقيقة محاضرة ٦٠ دقيقة للممارسة الإرشادية	المحاضرة – المناقشة الجماعية – الضبط الذاتي – الاسترخاء – لعب الدور – قلب الدور – التعليمات الذاتية.	**<u>عنوان الجلسة:</u> (التحكم وضبط الذات).** **<u>أهدافها:</u>** - أن يتعلم أعضاء المجموعة الإرشادية مهارات مواجهة المواقف الصعبة الضاغطة. - أن يتعلم أعضاء المجموعة الإرشادية كيفية التحكم في الاندفاع في المواقف الضاغطة. - أن يتعلم أعضاء المجموعة الإرشادية كيفية السيطرة على الذات. **<u>أعمال الجلسة:</u>** تنمية مهارات مواجهة المواقف الصعبة، والتحكم في الذات، وتعليم أعضاء المجموعة الإرشادية أهمية اكتساب وتعلم مهارات السيطرة على الذات في المواقف التي تسبب الضغط والتوتر والغضب، وتنمية مهارات امتصاص المواقف الضاغطة.	**الخامسة**
٣٠ دقيقة محاضرة ٦٠ دقيقة للممارسة الإرشادية	المحاضرة – المناقشة الجماعية – فنية الضبط الذاتي – العمود الثلاثي – التعليمات الذاتية – الاسترخاء – النمذجة بالمشاركة – التحصين ضد الضغوط – الواجبات المنزلية.	**<u>عنوان الجلسة:</u> (المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي).** **<u>أهدافها:</u>** - اكتساب مهارات المراقبة الواعية والدائمة للذات. - تنمية الوعي بأهمية تقدير عواقب السلوك قبل انتهاجه. - أن يتدرب أعضاء المجموعة على طريقة التحصين ضد الضغوط (كما جاءت في نظرية ميكينبوم المعرفية).	**السادسة**

رقم الجلسة	موضوعات الجلسة (محتواها)	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
	أعمال الجلسة: التعامل مع الضغوط والتدريب على مراقبة الذات، وتنمية مهارات التفكير قبل التصرف لاتخاذ قرارات هادئة وتجنب آثار القرارات المتسرعة، وتنمية ثقة أعضاء المجموعة في ذواتهم لتحمل المسؤولية والنظرة الموضوعية للذات والآخرين، وتدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على التحصين ضد الضغوط (تعليم – تكرار – تدريب تطبيقي).		
السابعة	**عنوان الجلسة: (نمط التفكير وأثره في السلوك).** **أهدافها:** - إعطاء أعضاء المجموعة الثقة والفرصة للتعبير عن أفكارهم بحرية لاكتساب الثقة بالنفس. - إكساب أعضاء المجموعة القدرة على تعديل التعليمات الذاتية (الأحاديث الذاتية) السالبة. - إكساب أعضاء المجموعة القدرة على تعرف التصورات الخاطئة وتعديلها وفقاً لما جاء به ريمي (انتقائية التصورات الخاطئة). - تعليم أعضاء المجموعة كيفية تصحيح أنماط التفكير غير المنطقية (بيك). **أعمال الجلسة:** تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على تعديل أفكارهم في المواقف والأحداث والآخرين، وتوضيح العلاقة بين طريقة وأسلوب التفكير كاستجابات بديلة للممارسات العنيفة. التركيز على العلاقة بين الأحاديث الذاتية بنوعيها السالبة والموجبة (التعليمات الذاتية) والممارسات العنيفة (تعديل التصورات الخاطئة)	المحاضرة – المناقشة الجماعية – النمذجة بالمشاركة – التعليمات الذاتية – لعب الدور – قلب الدور – التعزيز بأنواعه – الواجبات المنزلية – أسلوب التحدث إلى كرسي خالي.	٣٠ دقيقة محاضرة ٦٠ دقيقة للممارسة الإرشادية

رقم الجلسة	موضوعات الجلسة (محتواها)	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الثامنة	**<u>عنوان الجلسة:</u> (مهارات التسامح والتحرك الإيجـابي نحو الناس).** **<u>أهدافها:</u>** - التأكيد على موقع التسامح في الشخصية الإنسانية السوية. - تنمية مهارات التسامح بدرجاتها كاستجابات بديلة للممارسة العنيفة. - أن يكتسب أعضاء المجموعة أسـاليب التوافـق (التحرك نحو الناس بدلاً من التحرك ضد أو بعيداً عن الناس) كما جاءت في تحليلية هورني تأصيل قيم التسامح والسلام في البنية الذاتيـة لشخصـية أعضاء المجموعة الإرشادية لتقوم ممارستهم على تبادل الحب بالحب والاحترام بالاحترام والتقـدير بالتقدير. - التأكيد على أهمية الحوار كبديل للعنف. **<u>أعمال الجلسة:</u>** تنمية مهارات التسامح وبذل الجهد من قبـل أعضـاء المجموعة الإرشادية لإكسابهم (مهارات التحرك نحـو الناس) والالتزام والحرص على دورهم فـي تكـوين العلاقات في محيط الأسرة والمدرسة قائمة على التقبل والتسامح والتقدير بين الأفراد حتى وإن اختلفـوا فـي الآراء وتعزيز أساليب الحوار ليكون الحوار الممارسة السلوكية البديلة عن العنف.	المحاضـرة – المناقشـة الجماعيــة – التعزيــز بأنواعـه – النمذجـة بالمشاركة. لعب الأدوار –قلب الأدوار – أسلوب التحـدث إلـى كرسي خالي في الواجبات المنزلية.	٣٠ دقيقـة محاضرة ٦٠ دقيقـة للممارسـة الإرشادية
التاسعة	**<u>عنوان الجلسة:</u> مهارات التواصل العقلي مع الآخرين (الاستماع المهذب – الإقناع والاقتناع).** **<u>أهدافها:</u>** - أن يكتسب الأعضاء فنيات التفاعل مع الآخـرين والقدرة على إقناعهم بالطرق السلمية. - أن يكتسب أعضـاء المجموعـة مهـارات إدارة الحوار الاجتماعي. - أن يكتسب أعضاء المجموعة مهارات التواصـل	المحاضـرة – المناقشـة الجماعيــة – النمذجــة بالمشـاركة – التعليمـات الذاتية – لعب لدور – قلب الدور – التعزيز بأنواعه الواجبــات المنزليــة – أسلوب التحدث إلى كرسي خالي	٣٠ دقيقـة محاضرة ٦٠ دقيقـة للممارسـة الإرشادية

رقم الجلسة	موضوعات الجلسة (محتواها)	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
	اللفظي وغير اللفظي والاستماع الفعـال والقـدرة على التعبير عن المشاعر. **<u>أعمال الجلسة:</u>** تنمية مهارات الاستماع الواعي والإنصـات المهـذب وتقدير شخص ومشاعر الشـخص المقابـل وخاصـة للزملاء والمعلمين والآباء. وتنمية مهارات التواصل المنطقي العقلي مع الآخـرين وتنمية مهارات الإقناع والاقتناع.		
العاشرة	**<u>عنوان الجلسة:</u> (مهارات حل المشكلات).** **<u>أهدافها:</u>** - تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على طـرق حل المشكلات. - تجميع المهارات التي سبق اكتسابها واسـتخدامها في منظومة متناسقة لزيادة الفاعلية الذاتية وتقليل الممارسات العنيفة. - تطبيـق أعضـاء المجموعـة لكيفيـة مواجهـة المشكلات التي يتعرضون لها بعقلانية وبأسـلوب منظم للتكفير يمكنهم من اتخاذ القرارات المتزنـة بعيداً عن الممارسات المندفعة والمتهورة. **<u>أعمال الجلسة:</u>** تنمية مهارة حل المشكلات بأسلوب فاعل وبعيداً عـن استخدم العنف اللفظي والجسـدي، والتـدرب علـى الخطوات التي يمكن من خلالها حل المشكلات الحالية وما قد يعترضه من مشكلات، وتدريبهم على معرفـة العلاقة بين اتخاذ أسلوب حل المشـكلات والقـرارات الصحيحة والمتزنة.	المحاضـرة – المناقشـة الجماعية – لعـب الأدوار – قلب الأدوار – الكرسي المسـاعد – التعليمـات الذاتية – الضبط الذاتي – الواجبات المنزلية	٣٠ دقيقـة محاضرة ٦٠ دقيقـة للممارسـة الإرشادية
الحادية عشرة	**<u>عنوان الجلسة:</u> (المسؤولية واتخاذ القرارات).** **<u>أهدافها:</u>** - تدريب الأعضاء على تحمل المسـؤولية الذاتيـة (عن نفسه وسلوكه وخبراته). - تدريب الأعضاء على الاعتراف بمشاعرهم عـن	المحاضـرة – المناقشـة الجماعيـة – النمذجـة بالمشـاركة – تحمـل المسـؤولية – تكـوين المسؤولية في المسترشد –	٣٠ دقيقـة محاضرة ٦٠ دقيقـة للممارسـة

رقم الجلسة	موضوعات الجلسة (محتواها)	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
	سلوكهم (الآن) وتقبله (أنا أتحمل مسؤولية عنفي). - مساعدة الأعضاء على التحرك نحو الاعتماد على الذات (المساندة الذاتية بدلاً من المساندة البيئية) كما وردت في الإرشاد الجشطلتي. - تفعيل مفهوم المسؤولية باستخدام منظومة المهارات المكتسبة لحل الصراعات والمشكلات بطرق ناضجة بعيدة عن العنف. **<u>أعمال الجلسة:</u>** التأكيد على أهمية اتخاذ القرارات بعيداً عن الانفعال والتدريب على التروي والالتزام بالأخلاقيات والقيم والآداب واحترام الأنظمة والقوانين كبعد هام يوضح إنسانية الإنسان، انطلاقاً من (ما كان الرفق في شيء إلى زانه، وما نزع من شيء إلا شانه). وتدريبهم على أن يكونوا أقوياء يسيطرون على مشكلاتهم، قبل أن تسيطر عليهم.	الكرسي المساعد – الواجبات المنزلية.	الإرشادية
الثانية عشرة	**<u>عنوان الجلسة:</u> التخطيط للسلوك المسؤول (سلوكيات اللباقة الاجتماعية).** **<u>أهدافها:</u>** - أن يقوم أعضاء المجموعة بتطبيق سلوكيات اللباقة الاجتماعية عملياً. - أن يقوم أعضاء المجموعة بإيجاد بدائل وحلول لمواجهة المواقف بأساليب سوية. - تعميق مفهوم المشاركة الإيجابية والتفاعل مع الآخرين والتعاطف معهم انطلاقاً من أن السلوك المسؤول ينتج عنه السواء والصحة النفسية. - تطوير (نسق أو طريقة مسئولة للحياة) كما جاءت عند جلاسر. **<u>أعمال الجلسة:</u>** تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على التخطيط للسلوك المسؤول من خلال مساعدتهم على بناء خطط مرنة يمكن تعديلها وواقعية يمكن تنفيذها وشاملة،	المحاضرة – المناقشة الجماعية – التخطيط للسلوك – الالتزام بالخطط الكرسي المساعد الواجبات المنزلية	٣٠ دقيقة محاضرة ٦٠ دقيقة للممارسة الإرشادية

رقم الجلسة	موضوعات الجلسة (محتواها)	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
	وتدريبهم على الالتزام لما في ذلك من إكسابهم إحساساً بقيمتهم وأهميتها الذاتية التي تجعلهم يكرسون جهدهم لتنفيذ الخطط وتحقيق هوية النجاح.		
الثالثة عشرة	**<u>عنوان الجلسة:</u> (من أجل حياة خالية من العنف).** **<u>أهدافها:</u>** - العمل على محو الممارسات العنيفة وتعلم الممارسات البديلة (الرفق – الحب – القبول). - توجيه مسار الطاقة لدى أعضاء المجموعة من الممارسات العنيفة إلى الممارسات السوية. - تعميق مفهوم العلاقات الإنسانية (أسرية مدرسية مجتمعية)، وتطبيق مهارات التواصل الإيجابي مع الآخرين. - تبني مفهوم (لا للعنف) (لماذا أكون عنيفاً) من أجل حياة أفضل. **<u>أعمال الجلسة:</u>** استشعار أعضاء المجموعة الإرشادية لأهمية الأمن والاستقرار في حياتهم وأن الممارسات العنيفة تدمر هذا الشعور. أهمية العلاقات الأسرية والمدرسية والتي تتسم بالرفق والحب والقبول والتآلف في تحقيق السعادة، والتأكيد على ما تشكله الممارسات العنيفة في عدم تحقيق ذلك.	المحاضرة – المناقشة الجماعية – النمذجة بالمشاركة – لعب الدور – قلب الدور الواجبات المنزلية	٣٠ دقيقة محاضرة ٦٠ دقيقة للممارسة الإرشادية
الرابعة عشرة	**<u>عنوان الجلسة:</u> (المفهوم الإيجابي للذات وللآخرين).** **<u>أهدافها:</u>** - العمل على محو الممارسات العنيفة وتعلم ممارسات إيجابية بديلة. - تعميق مفهوم العلاقات الودية والإيجابية الذاتية في تكوين علاقات اجتماعية خالية من الممارسات العنيفة. - أن يطبق أعضاء المجموعة عملياً العمل الواعي + الثقة بالنفس + توقع النجاح = النجاح	المحاضرة – المناقشة الجماعية – التنفيس الانفعالي – الاسترخاء – أسلوب التمثيل (تخيل المواجهة الإيجابية للمواقف الضاغطة- النمذجة بالمشاركة – التعزيز – الواجبات المنزلية	٣٠ دقيقة محاضرة ٦٠ دقيقة للممارسة الإرشادية

رقم الجلسة	موضوعات الجلسة (محتواها)	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
	وارتقاء الأنماط السلوكية الثقة بالنفس + فهم الآخرين واحترامهم + سلوك متزن متسامح = علاقات إيجابية مع الآخرين. عدم تقدير الذات + عدم احترام الآخرين + سلوك عنيف متهور = علاقات سيئة مع الآخرين. **<u>أعمال الجلسة:</u>** تنمية المشاعر الإيجابية نحو الذات والآخرين وتنمية الأحاسيس والتركيز على أهمية مواجهة الحياة بفهم، واهتمام ومشاركة إيجابية وتنمية المفهوم الإيجابي للذات وأهمية فحص أفكاره وآرائه ومراجعة النفس وتنمية إحساسه بالآخرين وزيادة فهمه لهم والحرص على تكوين العلاقات الودية مع الآخرين.		
الخامسة عشرة	**<u>عنوان الجلسة:</u> (تأصيل مفهوم المواجهة الذاتية للعنف).** **<u>أهدافها:</u>** - أن يطبق الأعضاء فنية التعزيز الذاتي. - تدعيم الأنماط السلوكية السوية ذاتياً. - أن يطبق أعضاء المجموعة عملياً معادلة مثير ضاغط ← تفكير ← انفعال ← تصرف (سلوك) كما جاء عند أليس. - تقوية الوازع الديني والبعد الأخلاقي كعامل هام ومؤثر في الدعوة للحياة المتسامحة والابتعاد عن كل أشكال الممارسات العنيفة. **<u>أعمال الجلسة:</u>** تثبيت ما تم الاستفادة منه من معلومات ومهارات ومناقشة مدى الاستفادة من البرنامج، وتعزيز ذلك ذاتياً وشرعياً حيث يطلب من كل عضو أن يوضح كيف استفاد وأن يستشهد بآية أو حديث أو حكمة يكون مقتنع بها لأن هذا الأسلوب يرسخ هذه	المحاضرة – المناقشة الجماعية – التعزيز بأنواعه – التعزيز الشرعي – الاسترخاء – النمذجة بالمشاركة	٦٠ دقيقة

رقم الجلسة	موضوعات الجلسة (محتواها)	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
	القناعة خاصة إن كان هو مصدرها ويكون أكثـر استشعاراً بمعناها انطلاقاً من (ما يقولونه النـاس حول أنفسهم واتجاهاتهم وآراؤهم ومثلهم إنما هي أمور هامة ذات صلة وثيقة بسـلوكهم الصـحيح والمريض.		
السادسة عشرة	**<u>عنوان الجلسة:</u> (الإنهاء والتقييم).** **<u>أهدافها:</u>** - إنهاء العلاقة المهنية. - التأكد من تقليل مستوى سلوك العنـف لـدى أعضاء المجموعة. - مناقشة ما يتم طرحه من أعضاء المجموعـة الإرشادية. - تطبيق الاختبار البعدي. **<u>أعمال الجلسة:</u>** الجلسة الختامية وفيها يتم إنهاء البرنامج ومناقشـة ما تم والتأكد من مدى استيعاب أعضاء المجموعة الإرشادية والتأكيد عليهم بأهمية ما تم وتقديم الشكر لهم والجوائز التي تدعم ما تم اكتسـابه (تعزيـز مادي ومعنوي) ومناقشة مـا يـتم طرحـه مـن الأعضاء. تطبيق المقياس (الاختبار البعدي).	التطبيق البعدي للمقياس	٦٠ دقيقة

<u>٣- تقييم البرنامج:</u>

أ- تقييم الجلسات:

عن طريق استمارة يطلب من عضو المجموعة الإرشادية إبداء رأيه فـي موضـوعات الجلسة، ودرجة قناعته بالحلول المطروحة، ومدى استفادته من الجلسة، ومقترحاته في الجلسات المستقبلية، وتكون مسبوقة بعبارة يوضح فيها أهمية الآراء التي سوف يقدمها وأهمية اقتراحاتـه في الوصول إلى أفضل النتائج، وهذه الاستمارة تفيد الباحث في المراجعة المستمرة وتقييم الأداء

بهدف التقويم، كما أن لها هدفاً آخر وهو إشعار أعضاء المجموعة الإرشادية بأهمية ما يقدمونه، وما يقترحونه، ويزيد من إقبالهم على العملية الإرشادية، من خلال الاستمارة التالية:

<u>استمارة تقييم جلسات البرنامج الإرشادي الانتقائي في التقليل من مستوى سلوك العنف</u>

عزيزي عضو المجموعة الإرشادية نظراً لأهمية آرائك في الجلسات الإرشادية وإيمانـاً بأهمية الدور الذي تشكله آراءك ومقترحاتك في الوصول إلى أفضل أداء للمجموعة، آمل التكرم بالإجابة على أسئلة هذه الاستمارة، وشكراً لاهتمامك ومشاركتك.

عزيزي عضو المجموعة الإرشادية آمل التكرم بكتابة اسمك:

الاسم:

س- ما رأيك في هذه الجلسة ومحتوياتها؟

س- ما هي الموضوعات التي أثارت انتباهك في الجلسة؟

س- هل هناك موضوعات مهمة لم تعرض في هذه الجلسة؟

س- هل شعرت باستفادتك من هذه الجلسة؟

س- هل هناك ما كنت تتمنى أن يتحقق في هذه الجلسة ولم يتم؟

س- ما هي جوانب القصور التي تراها في هذه الجلسة؟

س- ما هي الجوانب الإيجابية التي استفدت منها في هذه الجلسة؟

س- ما هي اقتراحاتك لتحسين الجلسات القادمة؟

ب- التقييم البعدي:

وذلك بتطبيق مقياس العنف بعد الانتهاء من البرنامج الإرشادي لمعرفـة مـدى فعاليـة البرنامج الإرشادي بعد المدة الزمنية (١٦) جلسة.

ج- التقييم التتبعي:

وذلك بتطبيق مقياس العنف على أفراد المجموعة التجريبية بعـد شـهرين مـن إنهـاء البرنامج للتأكد من استمرار نتائج البرنامج الإرشادي.

<u>٤- تحكيم البرنامج:</u>

قام الباحث بعرض البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم في هذه الدراسة على عدد من المحكمين المتخصصين في الدراسات النفسية والإرشـاد النفسـي لتحكـيم البرنـامج وإبـداء ملاحظاتهم ومرئياتهم حول بناء البرنامج وتنفيذه وتقويمه حيث تم توزيعه على (١٢) محكماً من أعضاء هيئة التدريس وقد تفضل (٩) محكمين منهم بتحكيم البرنامج وإعادته للباحث (ملحق ٥).

وقد سجلت بعض التساؤلات والملاحظات من قبل الأساتذة المحكمين وقد تـم إجـراء العديد من التعديلات في ضوء مقترحاتهم وتوجيهاتهم لتحسين وزيادة كفاءة وفعاليـة البرنـامج الإرشادي، وقد أجمعوا على ملاءمة البرنامج لما وضع من أجله، وملاءمة فنياته وزمن جلساته، وفيما يلي عرض لأهم الملاحظات والمقترحات التي سجلت من قبل الأسـاتذة المحكمـين كمـا يوضحها الجدول (٨).

جدول (٨)

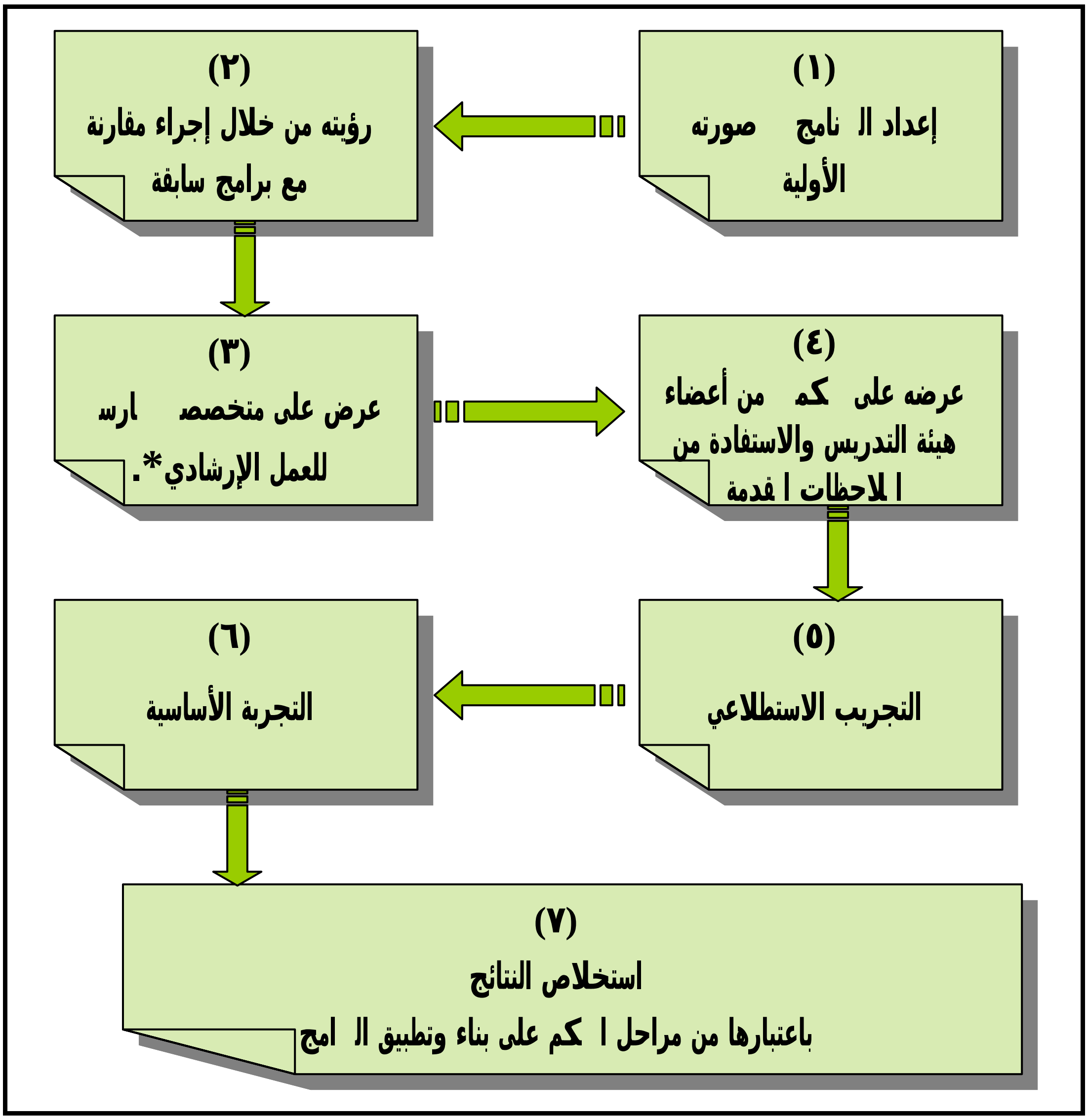
مقترحات الأساتذة المحكمين على البرنامج وتعليق الباحث

م	مقترحات الأساتذة المحكمين	تعليق الباحث
١	**التقليل من زمن المحاضرات والتركيز الأكبر على ممارسة الفنيات الإرشادية**	**قام الباحث بتعديل ذلك بحيث أصبح الزمن الأكبر للجلسات الإرشادية مخصص لممارسة الفنيات الإرشادية**
٢	**أن يقوم كل عضو من أعضاء المجموعة الإرشادية بتقديم نبذة موجزة عن مشكلته وما الذي يرغب تحقيقه من المشاركة في جلسات البرنامج الإرشادي في الجلسة الأولى**	**قام البحث بإضافة ذلك لتكون ضمن محتوى الجلسة الأولى للبرنامج الإرشادي**
٣	**تعديل صياغة بعض الأهداف الإجرائية للجلسات الإرشادية التي تتسم بالعمومية أو بالازدواجية.**	**قام الباحث بتعديل صياغة بعض الأهداف التي يغلب عليها الصياغة العامة أو التي تتسم بالازدواجية.**
٤	**لماذا تم اختيار عينة المراهقين بالذات لتطبيق البرنامج الإرشادي عليهم؟**	**قام الباحث بتقديم المبررات العلمية لاختيار عينة من المراهقين لتطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي عليهم.**
٥	**أهمية تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية قبل التطبيق الأساسي للدراسة للتأكد من كفاءته، وتدريب الباحث وتقليل أخطاء التطبيق أثناء الممارسة الإرشادية في الدراسة الأساسية.**	**قام الباحث بإجراء دراسة تجريبية استطلاعية لمزيد من الاطمئنان والتأكد من صلاحية البرنامج وتدريب الباحث على تطبيق البرنامج وإدارة الجلسات بأفضل أداء إرشادي ممكن.**
٥	**التقويم التتبعي أو القياس التتبعي (البعدي ٢) الذي يطبق على أعضاء المجموعة الإرشادية بعد شهر من إنهاء البرنامج للتأكد من استمرار تأثيره غير مناسب باعتبار الفترة غير كافية للحكم.**	**قام الباحث بتعديل ذلك وقام بالقياس التتبعي (البعدي ٢) بعد مرور شهرين ونصف تقريباً من انتهاء البرنامج.**

والشكل التالي يوضح المراحل الكلية التي مر بها تحكيم البرنامج الإرشادي:

شكل (١٨)

مراحل تحكيم البرنامج



---

* يتقدم الباحث بالشكر الجزيل لزملائه المتخصصين والممارسين للعمل الإرشادي، د. سالم المفرجي، أ.إبراهيم الثبيتي، أ. بندر الحربي، أ. عبدالرحمن الزهراني، أ. سعيد الزهراني، أ. علي الأسمري، أ. محمد آل مداوي، أ. فهد البشر، أ. علي الوليدي؛ على ملاحظاتهم وآرائهم في البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة.

التصميم التجريبي وإجراءات الدراسة:

حتى يتحقق الباحث من صحة فروض الدراسة قام باتباع الخطوات الإجرائية التالية:

١- مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بموضوع العنف لدى المراهقين.

٢- إعداد أدوات الدراسة ومعالجتها إرشادياً وإحصائياً والتأكد من كفاءتها السيكومترية حتى يمكن الوثوق والاعتماد على نتائجها.

٣- إعداد البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم في الدراسة وتحديد أهدافه ومحتوى جلساته وفنياته ومدة تنفيذه اعتماداً على الإطار النظري والدراسات السابقة والمرحلة النمائية لعينة الدراسة، وتم عرضه على تسعة من المحكمين المتخصصين في الإرشاد النفسي والدراسات النفسية، وقاموا مشكورين بإجراء التعديلات اللازمة للبرنامج. (ملحق ٦).

٤- قام الباحث بإجراء دراسة تجريبية استطلاعية بهدف الاطمئنان والتأكد من صلاحية البرنامج وكفاءته وفعاليته في التقليل من مستوى سلوك العنف لأفراد العينة، وتدريب الباحث على كيفية تطبيق البرنامج وإدارة الجلسات بأفضل أداء إرشادي ممكن وتقليل أخطاء التطبيق في الدراسة الأساسية.

٥- قام الباحث باختيار عينة الدراسة الأساسية من طلاب الصف الثاني الثانوي باعتبارها فترة من فترات مرحلة المراهقة لها أهمية بالغة في تحديد ملامح المستقبل العلمي وباعتبارها مرحلة تكثر فيها الصراعات والحيرة والقلق، وتعرف بأنها مرحلة الاهتمامات العميقة واتخاذ القرارات، إضافة لكونها الفترة المثلى التي يمكن استغلالها إرشادياً وإكساب المراهق حصانة ذاتية لمواجهة المشكلات.

٦- قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة أولية من المدارس التي تم تحديدها بالتنسيق مع قسم الإرشاد بإدارة تعليم مكة لاختيار المدرسة التي يكثر فيها ممارسة سلوك العنف والتي يحصل طلابها على أعلى الدرجات في مقياس العنف المستخدم في الدراسة والذين يوجد في سجلاتهم ممارسات عنيفة سابقة من خلال التنسيق مع المرشد المدرسي وملاحظات المعلمين.

٧- تم تقسيم عينة الدراسة الأساسية إلى مجموعتين المجموعة الأولى التجريبية وتضم (١٢) مراهقاً والثانية الضابطة وتضم (١٢) مراهقاً بعد التحقق من تجانس العينة والتكافؤ في المتغيرات الوسيطة والقياس القبلي لسلوك العنف.

٨- قام الباحث بتطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على أعضاء المجموعة التجريبية

بطريقة جماعية في شكل جلسات إرشادية متتالية بواقع جلستين أسبوعياً لمدة شـهرين، وقد روعي أن تكون فترة التطبيق مناسبة بحيث لا تكون فترة قصيرة تحد من اكتسـاب أعضاء المجموعة الإرشادية للمهارات والمفاهيم والتدرب على ممارستها وتطبيقها فـي المواقف المختلفة، ولا فترة طويلة حتى لا تترك للمؤثرات الخارجية العشوائية أن تلعب دوراً في التأثير على نتائج البرنامج علماً بأنه حتى في حالـة تـأثير هـذه المـؤثرات الخارجية فإن احتمال تعرض عينة الدراسة لهذه المؤثرات متساوي تقريباً.

٩- قام الباحث بإعادة تطبيق مقياس العنف بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي (قياس بعدي ١) على كل من المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج عليهم والمجموعـة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج الإرشادي.

١٠- بعد فترة انقضاء شهرين ونصف تقريباً من التطبيق البعدي الأول قام الباحـث بإعـادة تطبيق مقياس العنف المستخدم في الدراسة على أعضاء المجموعـة التجريبيـة بهـدف التحقق من استمرار فعالية البرنامج الإرشادي في التقليل من مستوى العنف لدى أعضاء المجموعة الإرشادية وهو ما يمثل القياس التتبعي (البعدي ٢).

١١- قام الباحث بعمليات التصحيح وجدولة البيانات وإجراء المقارنـات ومعالجـة النتـائج واختبار صحة الفروض واستخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها فـي ضـوء الإطـار النظري والدراسات السابقة ثم صياغة التوصيات.

<u>التجربة الاستطلاعية:</u>

قام الباحث بإجراء دراسة تجريبية استطلاعية قبل تطبيق الدراسة الأساسية، ويهدف هذا التجريب الاستطلاعي إلى:

أ- التأكد من صلاحية البرنامج الإرشادي ومعرفة مدى فعاليته في التقليل من مستوى سلوك العنف.

ب- تدريب الباحث على كيفية تطبيق البرنامج وإدارة الجلسات الإرشادية.

ج- تلافي القصور الذي قد يحدث أثناء الممارسة الإرشادية، وتقليل أخطـاء التطبيـق فـي التجربة الأساسية للدراسة.

د- تكوين صورة واضحة لدى الباحث عن التسلسل المنطقي لمحتوى كل جلسـة وفنياتهـا ومناسبتها للزمن المقترح ومدى تفاعل الأعضاء مع الفنيات واختيـار أنسـب الأمـاكن لتطبيق جلسات البرنامج.

عينة التجربة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة التجريبية الاستطلاعية من (٢٠) مراهقاً تم اختيارهم عشوائياً من المدارس التي تم تحديدها، وقد تم تقسيم أفراد العينة على مجموعتين: المجموعة التجريبية (١٠) مراهقين والمجموعة الضابطة (١٠) مراهقين.

الأدوات المستخدمة:

قام الباحث باستخدام نفس أدوات الدراسة:

أ- مقياس العنف لدى المراهقين (عبود وعبود، ٢٠٠٣م).

ب- استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية من إعداد الباحث.

ج- البرنامج الإرشادي الانتقائي من إعداد الباحث.

إجراءات التجربة الاستطلاعية:

- قام الباحث بتطبيق مقياس العنف على طلاب الصف الثاني ثانوي وتم اختيار الطلاب الذين حصلوا على أعلى درجة في سلوك العنف والذين يوجد في سجلاتهم ممارسات عنيفة سابقة، وقد تم التأكد من ذلك من خلال المرشد المدرسي وملاحظات المعلمين. وهذا التطبيق يمثل (القياس القبلي).
- قام الباحث بتعيين أفراد المجوعتين عشوائياً بواقع (١٠) مراهقين لكل مجموعة، المجموعة التجريبية (١٠) مراهقين، والمجموعة الضابطة (١٠) مراهقين.
- قام الباحث بتطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية لمدة (٣٠) يوماً بواقع (٣) جلسات أسبوعياً مدة كل جلسة من (٥٠ – ٦٠) دقيقة.
- قام الباحث بتطبيق المقياس مرة أخرى بعد الانتهاء من البرنامج على أفراد العينة وهذا التطبيق يمثل القياس البعدي.
- قام الباحث بإجراء المقارنة والمعالجات الإحصائية بين مجموعتي الدراسة وبين القياسين القبلي والبعدي بهدف التحقق من مدى كفاءة وصلاحية البرنامج الإرشادي.

نتائج التجربة الاستطلاعية:

قام الباحث بالمعالجة الإحصائية لتحديد قيمة الفروق ودلالاتها بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبين درجات القياسين القبلي والبعدي باستخدام الإحصاء البارامتري المتمثل في اختبار (ت) والإحصاء اللابارامتري المتمثل في اختبار (مان وتني) واختبار (ويلكوكسون) ، والجداول التالية توضح نتائج الدراسة التجريبية الاستطلاعية.

جدول (٩)

الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للتجربة الاستطلاعية

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	التجريبية ن=١٠	٢٠.٨	١.٩٣	٠.١١٠	٠.٩٥١	لا توجد فروق
	الضابطة ن=١٠	٢٠.٨	١.١٣			
العنف نحو الآخرين	التجريبية ن=١٠	٢٠.١٠	٢.٢٣	٠.١٠٢	٠.٩٢٠	لا توجد فروق
	الضابطة ن=١٠	٢٠.٠٠٠	٢.١٦			
العنف نحو الممتلكات	التجريبية ن=١٠	١٩.٥٠	١.١٧	٠.١٩٨	٠.٨٤٥	لا توجد فروق
	الضابطة ن=١٠	١٩.٤٠	١.٠٧			
الدرجة الكلية لسلوك العنف	التجريبية ن=١٠	٦٠.٤٠	٤.٤٧	٠.١٠٨	٠.٩١٥	لا توجد فروق
	الضابطة ن=١٠	٦٠.٢٠	٣.٧٣			

جدول (١٠)

الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للتجربة الاستطلاعية باستخدام (اختبار مان – وتني)

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	التجريبية ن = ١٠	١٠.٩٠	٤٦.٠٠٠	٠.٧٥٦	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٠	١٠.١٠			
العنف نحو الآخرين	التجريبية ن = ١٠	١٠.٣٥	٤٨.٠٠٠	٠.٩٠٩	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٠	١٠.٦٥			
العنف نحو الممتلكات	التجريبية ن = ١٠	١٠.٣٠	٤٨.٠٠	٠.٨٧٥	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٠	١٠.٧٠			
الدرجة الكلية لسلوك العنف	التجريبية ن = ١٠	١٠.٠٠	٤٥.٠٠٠	٠.٧٠٢	لا توجد فروق
	الضابطة ن = ١٠	١١.٠٠			

جدول (١١)

الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتجربة الاستطلاعية

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	التجريبية ن = ١٠	١٦.٨٠	١.١٣	٤.٩٩	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة ن = ١٠	٢٠.٦٠	٢.١١			
العنف نحو الآخرين	التجريبية ن = ١٠	١٦.٨٠	١.١٣	٤.٣٠	٠.٠٠١	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة ن = ١٠	١٩.٦٠	١.٧١			
العنف نحو الممتلكات	التجريبية ن = ١٠	١٦.٣٠	١.٤٩	٥.٨٨	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة ن = ١٠	١٩.٥٠	٠.٨٤			
الدرجة الكلية لسلوك العنف	التجريبية ن = ١٠	٤٩.٩٠٠	١.٩٦	٧.٣٢	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة ن = ١٠	٥٩.٧٠٠	٣.٧٤			

جدول (١٢)

الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتجربة الاستطلاعية باستخدام (اختبار مان – وتني)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	التجريبية ن = ١٠	١٥.١٠	٤.٠٠٠	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة ن = ١٠	٥.٩٠			
العنف نحو الآخرين	التجريبية ن = ١٠	١٤.٧٠	٨.٠٠٠	٠.٠٠١	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة ن = ١٠	٦.٣٠			
العنف نحو الممتلكات	التجريبية ن = ١٠	١٤.٨٠	٧.٠٠٠	٠.٠٠١	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة ن = ١٠	٦.٢٠			
الدرجة الكلية لسلوك العنف	التجريبية ن = ١٠	١٥.٥٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة ن = ١٠	٥.٥٠			

جدول (١٣)

الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لسلوك العنف في التجربة الاستطلاعية

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	القبلي ن = ١٠	٢٠.٨٠	١.٩٣	٥.٨٥	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح القياس البعدي
	البعدي ن = ١٠	١٦.٨٠	١.١٣			
العنف نحو الآخرين	القبلي ن = ١٠	٢٠.١٠	٢.٢٣	٣.٨٥	٠.٠٠٤	توجد فروق لصالح القياس البعدي
	البعدي ن = ١٠	١٦.٨٠	١.١٣			
العنف نحو الممتلكات	القبلي ن = ١٠	١٩.٥٠	١.١٧	٩.٧٩	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح القياس البعدي
	البعدي ن = ١٠	١٦.٣٠	١.٤٩			
الدرجة الكلية لسلوك العنف	القبلي ن = ١٠	٦٠.٤٠	٤.٤٧	٨.٢٨	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح القياس البعدي
	البعدي ن = ١٠	٤٩.٩٠	١.٩٦			

جدول (١٤)

الفروق بين القياس القبلي والبعدي لسلوك العنف لدى المجموعة الضابطة في التجربة الاستطلاعية باستخدام اختبار "ويلكوكسون"

المتغير	القياس	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	قيمة Z	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	قبلي – البعدي	٥.٥٠	٠.٠٠	٢.٨٠٩	٠.٠٠٥	توجد فروق لصالح القياس البعدي
العنف نحو الآخرين	قبلي – البعدي	٥.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٨٠	٠.٠٠٧	-
العنف نحو الممتلكات	قبلي – البعدي	٣.٥٠	٧.٠٠	١.٢٠٠	٠.٢٣٠	-
الدرجة الكلية لسلوك العنف	قبلي – البعدي	٥.٥٠	٠.٠٠	٢.٨٠٧	٠.٠٠٥	توجد فروق لصالح القياس البعدي

جدول (١٥)

الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة لسلوك العنف في التجربة الاستطلاعية

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	القبلي ن = ١٠	٢٠.٨٠	١.١٣	٠.٢٧٥	٠.٧٩٠	لا توجد فروق
	البعدي ن = ١٠	٢٠.٦٠	٢.١١			
العنف نحو الآخرين	القبلي ن = ١٠	٢٠.٠٠	٢.١٦	٠.٤٤٠	٠.٦٧٠	لا توجد فروق
	البعدي ن = ١٠	١٩.٠٠	١.٧١			
العنف نحو الممتلكات	القبلي ن = ١٠	١٩.٤٠	١.٠٧	-٠.٢٤٦	٠.٨١١	لا توجد فروق
	البعدي ن = ١٠	١٩.٥٠	٠.٨٤			
الدرجة الكلية لسلوك العنف	القبلي ن = ١٠	٦٠.٢٠	٣.٧٣	٠.٣٥١	٠.٧٣٤	لا توجد فروق
	البعدي ن = ١٠	٥٩.٧٠	٣.٧٤			

جدول (١٦)

الفروق بين القياس القبلي والبعدي لسلوك العنف لدى المجموعة الضابطة في التجربة الاستطلاعية باستخدام اختبار "ويلكوكسون"

المتغير	القياس	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	قيمة Z	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	قبلي – البعدي	٣.٥٠	٧.٠٠	١.٠٢٠	٠.٢٢٧	لا توجد فروق
العنف نحو الآخرين	قبلي – البعدي	٧.٠٠	٣.٠٠	٠.٤٢٢	٠.٦٧٣	لا توجد فروق
العنف نحو الممتلكات	قبلي – البعدي	٤.٢٥	٢.٥٠	١.٩٨٣	٠.١٤٧	لا توجد فروق
الدرجة الكلية لسلوك العنف	قبلي – البعدي	٥.٥٠	٥.٥٠	٠.٥٦٤	٠.٥٧٣	لا توجد فروق

تشير النتائج السابقة إلى كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي فـي التقليـل مـن مستوى سلوك العنف مما يؤكد تحقق أهداف الدراسة التجريبية الاستطلاعية ويدعم قناعة الباحث بأهمية إجراء الدراسة التجريبية الأساسية.

<u>الأساليب الإحصائية:</u>

قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- النسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية.

٢- معاملات الارتباط.

٣- اختبار (ت).

٤- اختبار (مان وتني) واختبار (ويلكوكسون" اللابارامتري للتحقق من اختبـار (ت) نظـراً لكون المجموعات صغيرة.

<u>صعوبات الدراسة:</u>

واجهت الباحث العديد من الصعوبات أثناء إجرائه لهذه الدراسة، وكان من أبـرز هـذه الصعوبات ما يلي:

١- تعدد وكثرة الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج.

٢- كثرة عدد أعضاء المجموعة الإرشادية.

٣- قرب وقت تطبيق البرنامج من نهاية العام الدراسي.

٤- رغبة عدد من طلاب المدرسة من صفوف مختلفة بالمشاركة فـي جلسـات البرنـامج وحرصهم على مشاهدة ما يجري في البرنامج مما تسبب في تأخر بداية بعض الجلسات.

الفصل الخامس
نتائج الدراسة وتفسيرها

- **نتائج الدراسة.**
- **مناقشة النتائج وتفسيرها.**
- **تعليق عام على نتائج الدراسة.**

فروض الدراسة:

نتائج الفرض الأول والذي ينص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى سلوك العنف (نحو الذات، نحو الآخرين، نحو الممتلكات) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (ت) t- test، والجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧)

الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لسلوك العنف

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	التجريبية ن=١٢	١٧.٠٠٠	١.٦٥	٨.٢٤-	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة ن=١٢	٢٢.٤١٦	١.٦٥			
العنف نحو الآخرين	التجريبية ن=١٢	١٦.٤١٦	١.١٦	١٠.٥٧-	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة ن=١٢	٢٢.٨٣٣	١.٧٤			
العنف نحو الممتلكات	التجريبية ن=١٢	١٥.٣٣٣	١.١٥	١١.١١-	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة ن=١٢	٢٢.٤١٦	١.٨٨			
الدرجة الكلية لسلوك العنف	التجريبية ن=١٢	٤٨.٧٥٠	٢.٤٩	١٢.٨٣-	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة ن=١٢	٦٧.٦٦٦	٤.٤٥			

يتضح من نتائج الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد سلوك العنف والمجموع الكلي لسلوك العنف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى تحقق هذا الفرض.

وللتأكد من صحة هذه النتائج التي تم حسابها بواسطة الأسلوب الإحصائي البارامتري قام الباحث باستخدام الإحصاء اللابارامتري المتمثل في تطبيق اختبار "مان – وتني" والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨)

الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لسلوك العنف باستخدام

(اختبار مان – وتني)

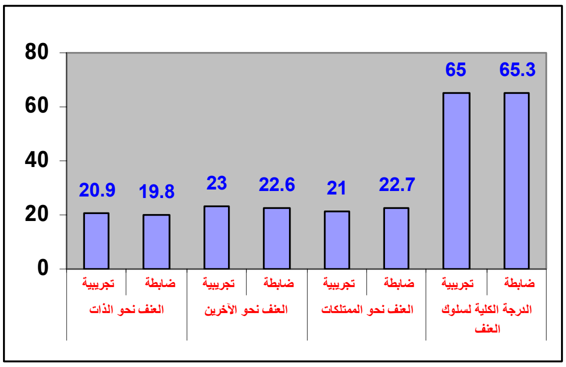
المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	قيمة (u)	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	التجريبية ن=١٢	٦.٥٤	٠.٥٠٠	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة ن=١٢	١٨.٤٦			
العنف نحو الآخرين	التجريبية ن=١٢	٦.٥٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة ن=١٢	١٨.٥٠			
العنف نحو الممتلكات	التجريبية ن=١٢	٦.٥٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة ن=١٢	١٨.٥٠			
الدرجة الكلية لسلوك العنف	التجريبية ن=١٢	٦.٥٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة ن=١٢	١٨.٥٠			

يتضح من نتائج الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب المجموعة الضابطة في أبعاد سلوك العنف والمجموع الكلي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وإجراء القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يؤكد صحة النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام اختبار (ت) كأسلوب إحصائي بارامتري، مما يؤكد تحقق صحة هذا الفرض.

والشكل (١٩) و (٢٠) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في أبعاد سلوك العنف والمجموع الكلي قبل إجراء البرنامج الإرشادي وبعده.

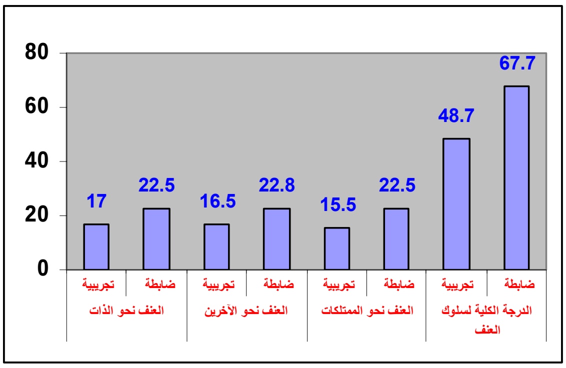
شكل (١٩)

الرسم البياني لمتوسطات درجات المجموعة التجريبة والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لأبعاد وسلوك العنف



شكل (٢٠)

الرسم البياني لمتوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لأبعاد سلوك العنف.



ويتضح من الرسوم البيانية انخفاض مستوى سلوك العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لكل من الدرجة الكلية لسلوك العنف وأبعاده الثلاثة مقارنةً بمستوى سلوك العنف لدى أفراد المجموعة الضابطة، وهو ما يدعم صحة تحقق هذا الفرض.

وتشير هذه النتائج إلى كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم في الدراسة في التقليل من مستوى سلوك العنف نحو الذات ونحو الآخرين ونحو الممتلكات وفي الدرجة الكلية لمستوى سلوك العنف لأفراد المجموعة التجريبية الذين تم تطبيق البرنامج عليهم، في حين لم يطرأ أي تحسن في مستوى سلوك العنف لأفراد المجموعة الضابطة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (زكي، ١٩٨٩م؛ عبود، ١٩٩١م؛ حمزة، ٢٠٠١م؛ العقاد، ٢٠٠١م؛ السحيمي، ٢٠٠٢م؛ عزب، ٢٠٠٢م؛ عبدالخالق، ٢٠٠٢م؛ عبود وعبود، ٢٠٠٣م؛ المدهون، ٢٠٠٤م) التي أشارت إلى فعالية البرامج الإرشادية في التقليل من العنف والعدوان لأفراد المجموعة التجريبية الذين تم تطبيق عليهم برامج إرشادية مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة الذي لم يطبق عليها أي برامج ولم يطرأ عليها أي تحسن.

ويفسر الباحث هذه النتائج في ضوء الأثر الإيجابي لمحتوى البرنامج الإرشادي والذي عمل على توفير وتهيئة الجو النفسي الآمن وسهل لأعضاء المجموعة الإرشادية الإقبال على العملية الإرشادية والمشاركة والتفاعل الإيجابي، كما عمل على إعطاء مساحات نفسية واجتماعية لأعضاء المجموعة الإرشادية لرؤية أنماط سلوكهم التي تتسم بالعنف والاندفاع من زوايا متعددة ودعوتهم للحكم على هذه التصرفات وتقويمها ذاتياً، كما ساهم في دعوة الأعضاء لاستشعار المفاهيم الدينية والأخلاقية التي تنبذ الممارسات العنيفة وتدعو للرفق والتسامح والمحبة والتعاون والسلام، كما عمل على تنمية المسئولية الشخصية والاجتماعية فهماً واهتماماً ومشاركة، والتدريب على إتقان مهارات الاسترخاء وحل المشكلات، وتنمية مهارات التسامح والاستماع الواعي والتواصل مع الآخرين بأسلوب الحوار والمناقشة والإقناع والاقتناع، وتنمية مفهوم الذات الإيجابي والتحرك بإيجابية نحو الآخرين ونحو المواقف ونحو الأحداث، وتنمية مهارات الضبط الذاتي، والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي والتعزيز الذاتي، وتنمية رؤية العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك، وتنمية المهارات الاجتماعية ومهارات مواجهة المواقف والأحداث الضاغطة واتخاذ القرارات وتقدير عواقبها، واكتساب وممارسة هذه المهارات الإنسانية والاجتماعية والأخلاقية لتحل محل الممارسات العنيفة ويقل مستوى العنف وهو ما تحقق لأفراد المجموعة التجريبية ولم يتحقق لأفراد المجموعة الضابطة.

كما يفسر الباحث هذه النتائج في ضوء تعدد الفنيات الإرشادية التي تم استخدامها في

البرنامج الحالي في شكل منظومة إرشادية متكاملة ومترابطة تتناسب مع تعقد وتشابك ظـاهرة الممارسات العنيفة وتتناسب مع خصائص أعضاء المجموعة الإرشادية، حيـث عملـت فنيـة التنفيس الانفعالي على مساعدة الأعضاء في تفريغ الشـحنات الانفعاليـة وإخـراج الخبـرات المتراكمة المكبوتة التي تسبب التوترات وتطهير الذات ويتفق هذا مع مـا أشـار إليـه سـفيان (٢٠٠٤م) مع أن "سبب التوترات يرجع إلى خبرات سيئة مر بها المسترشد ثم كبتهـا وقمعهـا أثناء حدوثها، والتنفيس يؤدي إلى إزالة التوتر المرتبط بها، فالخبرة السيئة المكبوتة كالجمرة في يد المسترشد أو الشوكة في قدمه لا يهدأ حتى يزيلها ويطهر مظهرها".

كما يتفق هذا مع ما ذهب إليه كاشدان (١٩٨٨م، ١٩٠) "في اعتبار التطهير الانفعـالي بمثابة المحاولة الأولى المنظمة لعلاج الأعراض عن طريق الوسائل النفسية".

وجاءت فنيات الإرشاد الواقعي لتساهم بشكل متكامل فـي دفـع أعضـاء المجموعـة الإرشادية لإصدار أحكام ذاتية على أنماط سلوكهم العنيفة ومواجهة واقع سلوكهم والاعتراف به وعدم إنكاره وتقويمه ومشاركتهم الفاعلة في التخطيط لعملية التغيير وتحمل مسئولية مشـاعرهم وسلوكهم والالتزام والتعهد بتنفيذ هذه الخطط والوصول إلى السلوك المسئول ويتمشى هذا مع ما ذكره جلاسر من "أن السلوك اللامسئول هو سلوك انهزامي يسـتدعي إيـذاء الـذات وإيـذاء الآخرين، وتركز هذه النظرية على فكرة أن الإنسان كائن عقلانـي ومسـئول شخصـياً عـن سلوكياته". (العزة وعبدالهادي، ١٩٩٩م، ١٥٩).

ومن خلال استخدام هذه الفنيات الواقعية والتي تتميز بكونها تعمل في شكل منتظم ومتكامل وواضح المعالم استطاع الأعضاء اكتساب هوياتهم الناجحة ومواجهة مشكلاتهم بإيجابية وقوة نفسية واستشعروا أن أنماط سلوكهم المسئولة هي التي تحقق لهم السعادة والتوافق والصحة النفسية وتتفـق هذه الرؤية مع ما نادى به رائد الإرشاد الواقعي جلاسر "من أن الصحة النفسية لا تؤدي إلى السلوك المسئول، وإنما السلوك المسئول هو الذي ينتج عنه الصحة النفسية، وبالمثل فإن التعاسة والمعانـاة الشخصية هي نتيجة لعدم المسئولية وليست سبباً لها". (الشناوي، ١٩٩٤م، ٢٢٢).

وجاءت فنية تكوين المسئولية في المسترشد وتنمية الشعور بتحمل المسـئولية لتسـاعد أعضاء المجموعة الإرشادية وتدريبهم على تحمل النتائج المترتبة على أفكـارهم ومشـاعرهم وسلوكهم، ومن خلال هذه الفنية اكتسب الأعضاء مهارات عالية من الوعي والقوة الذاتية التـي مكنتهم من الانتباه والرؤية الواعية والناقدة لمنظومة تصرفاتهم العنيفة وسـاهمت فـي جعلهـم مؤهلين لتحمل النتائج المترتبة عليها عن طريق لعبة أو تمرين "أنا أشعر بعنفي" و"أنـا أتحمـل مسئولية ممارساتي العنيفة"، كما ساهمت فنية المقعد الخالي في تدعيم شعور الأعضاء بالمسئولية

وتحملها حيث كان التركيز في هذه الفنية على المحاورة المستمرة بين الجانبين المتضادين في شخصيات الأعضاء الجانب العنيف المندفع والجانب المتزن المتسامح، وهذا يؤدي إلى الوعي وتكوين المسئولية.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه الشناوي (١٩٩٤م، ٣٢٦) "من أن التحرك من مساندة البيئة إلى المساندة الذاتية من داخل الفرد نفسه وتحقيق التكامل يحتاج إلى الوعي، ويقرر "بيرلز" أن الوعي في حد ذاته يعتبر شافياً".

ويرى أبو عباة ونيازي (٢٠٠١م، ٨٠) أن الأهداف الأساسية للإرشاد الجشطلتي تتمثل في مساعدة المسترشدين ليصبحوا ناضجين واعيين ومتحملين لمسئولية حياتهم، وأن يكونوا أكثر اتصالاً مع أنفسهم ومع واقعهم ومع العالم المحيط بهم، هذا بالإضافة إلى مساعدتهم للتعامل مع القلق وتقبله كجزء طبيعي في الحياة".

وأسهمت فنيات الضبط الذاتي والتحصين ضد الضغوط والتعليمات الذاتية والعمود الثلاثي في مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية على تحسين طريقة التفكير والإدراك الواعي للذات والآخرين والعالم، والتعرف على الأفكار غير المنطقية وغير العقلانية المسئولة عن ردود الأفعال السالبة وإكسابهم مهارات التعامل معها وتفحصها ومعالجتها ذاتياً في ظل الدعم الإرشادي، والعمل على مساعدة الأعضاء لتعديل الأفكار وتبني فلسفة ذاتية منطقية للحياة تشتمل على أنظمة فكرية تسيطر على الانفعالات والعواطف وتصل بهم إلى ممارسات سلوكية إيجابية وتتميز الفنيات المعرفية بكونها طريقاً واضح المعالم يسهل رؤية المسترشد لنفسه من خلال إجراءات منظمة ومتسلسلة تعطى لأعضاء المجموعة الإرشادية مساحات من المشاركة والثقة والأهمية وتنمي فيهم الاعتماد على النفس في مواجهة المشكلات، وعندما تكون المعالجة منطلقة من الذات فإن أثرها يكون أكثر فعالية واستمراراً ويوضح الظاهر (٢٠٠٤م، ٢٤٣) "أن للفرد في الأساليب المعرفية دوراً فاعلاً في العملية العلاجية (الإرشادية) مما يزيد من دافعيته في عملية ضبط السلوك".

فقد عملت فنية الضبط الذاتي على إكساب الأعضاء مهارة المبادأة والتحكم في الانفعالات والمشاعر والأفكار والتأثير الذاتي المسبق لأنماط السلوك حيث تم تدريب الأعضاء على المراقبة الذاتية للممارسات العنيفة وتقويمها ذاتياً وإجراء مقارنة بين هذه السلوكيات وما ينبغي أن تكون عليه ثم الانتقال إلى مرحلة التعزيز الذاتي لكل تقدم يحقق.

ويعتبر الروسان (٢٠٠٠م، ١٣٧) "أسلوب الضبط الذاتي تتويجاً لأساليب تعديل السلوك التي تعلمها الفرد، ففي الوقت الذي كان فيه سلوك الفرد محكوماً بمعززات خارجية أو داخلية،

أو عقاب ذاتي أو خارجي، أصبح فيما بعد منضبطاً بأساليب ودوافع ومعززات داخلية".

وعملت فنية التحصين ضد الضغوط على إكساب أعضاء المجموعة الإرشادية مراحل منظمة ومتدرجة لمواجهة المواقف والأحداث الضاغطة يتم في المرحلة الأولى تعليم كيفية استكشاف وتوظيف القدرات المعرفية في مواجهة التوترات ثم مرحلة اكتساب المهارات والتدرب عليها ثم مرحلة التطبيق الفعلي لما تم اكتسابه وهذه الفنية بمراحلها الثلاثة تتيح وتتطلب استخدام الفنيات الأخرى كالاسترخاء والنمذجة ولعب الدور والتعزيز والمناقشة بالإضافة إلى الفنيات المعرفية الأخرى، وهذه المراحل الثلاثة تعد منظومة معرفية وانفعالية وسلوكية متدرجة.

وجاءت فنية التعليمات الذاتية لتكسب أعضاء المجموعة الإرشادية الخطوات التالية:

١- تدريب المسترشد على إدراك وتحديد الأفكار والأحاديث السلبية وتنمية وعيه بتأثيراتها السلبية.

٢- نمذجة أنماط السلوك المرغوب والتعبير اللفظي عن الطرق والأساليب الفعالة من شرح للمتطلبات والتعليمات الذاتية التي تقود للتحسن المتدرج والمقولات الذاتية التي تزيد من الكفاءة والتعزيز الذاتي للأداء الناجح.

٣- يقوم المسترشد بأداء السلوك المرغوب ويعطي لنفسه التعليمات الذاتية الإيجابية بصوت عالي ثم بشكل مستتر في ظل مساعدة المرشد وتأكيده على أن ما يقوله المسترشد لنفسه إيجابياً قد حل محل الأفكار والأحاديث السالبة التي كانت تسبب المشكلة.

وتشير عوض (٢٠٠١م، ٩٩) إلى "أن ميكينبوم يؤكد على أن تعديل السلوك معرفياً يتم عن طريق تقديم التعليمات للذات والتي تتركز على تعليم العملاء (المسترشدين) كيفية التخطيط والتفكير قبل الاستجابة وتعليمهم ضرورة التوقف والنظر والاستماع جيداً قبل صدور أي استجابة ومساعدتهم على استخدام الحوار الداخلي وتقديم التعليمات للذات قبل الاندفاع والإسراع في الأمور، حيث تبين أن التخلص من المشكلة يعني التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة انهزامية وسلبية واستبداله بالتحدث إلى الذات بطريقة أكثر إيجابية".

وساهمت فنية العمود الثلاثي في تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على مواجهة النقد الداخلي والرد عليها بردود عقلانية حيث تم تدريب الأعضاء على تحديد المواقف التي تسبب التوتر والانفعال ثم تحديد الأفكار غير المنطقية السابقة المرتبطة بها ثم تصحيح هذه الأفكار واستبدالها بأفكار منطقية.

وقد عملت هذه الفنية على الممارسة الذاتية الواعية لتحديد المواقف التي تدفع الأعضاء لممارسة العنف ومعالجتها ذاتياً ورؤية الأفكار، والتشوهات المعرفية المتراكمة التي تؤدي إلى

ممارسة العنف نحو الذات ونحو الآخرين ونحو الممتلكات، وتنمية الوعي بالنفس والعمـل علـى تصحيح وتعديل هذه الأفكار المشوهة والمحرفة وتبني منظومة متدرجة لإعادة البنـاء المعرفـي تؤدي إلى إحداث تغيرات معرفية وانفعالية وسلوكية، ويذكر عبود وعبود (٢٠٠٣م، ٣٥٥) "أنـه عن طريق فنية العمود الثلاثي يبدأ الفرد (المسترشد) في تطوير نظام أكثر واقعيـة فـي تقـويم الذات".

وساهمت فنية النمذجة في توفير النماذج السلوكية التي أتاحت للأعضاء مجـالاً مناسـباً للمشاهدة والاستماع والمشاركة والتعاطف والتأثر والتأثير وتمثل النموذج السلوكي الملاحظ مما أثر إيجابياً على أنماط سلوكهم وقد تم توظيف عرض النماذج بحيث قدمت نماذج إيجابية لبنـاء سلوكيات جديدة، ونماذج سلبية عدوانية للتخلص من السلوكيات السابقة. "ويرى باندروا أن التعلم بالملاحظة النمذجة يتم أولاً من خلال معارفنا ومعلوماتنا حيث نتخيل أنفسنا في نفس المواقـف وأننا نتعرض لنفس العواقب". (عبدالرحمن، ١٩٩٧م، ٦٤٣). ويؤكد حسـين (٢٠٠٧م، ٢٣٨) "أن النمذجة من أكثر الطرق فاعلية في تعديل السلوك العدواني ويتم ذلك من خلال تقديم نمـاذج لاستجابات غير عدوانية في ظروف استفزازية ومثيرة للعدوان".

وساهمت فنية لعب الدور التي ترتبط بفنية النمذجة في تعليم وتدريب الأعضـاء علـى ممارسة وإتقان أنماط سلوكية إيجابية نحو الذات والآخرين والممتلكات، كما عملت على التخلص من الاندفاع والتهور في اتخاذ القرارات، وتقدير عواقب ممارساتهم السلوكية العنيفة، ومواجهـة الذات والآخرين والمواقف والأحداث بمهارات عالية، وعملت هذه الفنية على تسـهيل التنفـيس الانفعالي والاستبصار وإعادة البناء المعرفي والتحكم في الممارسات السلوكية من خلال انتقـال خبرات الأدوار التمثيلية وتبادلها.

واستُخدمت فنية التعزيز بأشكال متعددة ليعمل على تقوية وتدعيم وتثبيـت الممارسـات السلوكية الجديدة المتسمة بالاتزان والتسامح التي تم تعلمها والتدرب عليها وممارساتها من قبـل أعضاء المجموعة، ويتفق هذا مع ما أشار إليه بطرس (٢٠٠٨م، ١٧٠) من "أن التعزيـز مـن أكثر فنيات العلاج السلوكي استخداماً وخاصة في المجال المدرسي والتربوي وتتلخص طريقتـه في تقديم مكافآت أو معززات رمزية أو تعزيز معنوي بهدف تقوية السلوكيات لدى المسترشد".

وساهمت فنية الاسترخاء في إرخاء العضلات وإزالة التـوترات العضـلية، وتحقيـق التوازن في مختلف جوانب شخصيات أعضاء المجموعة الإرشادية وتنمية المهـارات وتنميـة القوة النفسية وتحرير الطاقات المكبوتة ويرى حسين (٢٠٠٧م، ١٣٢) "أن للاسـترخاء ثلاثـة أهداف، فهو يعد أحد الإجراءات الوقائية والعلاجية للغضب، كما أنه يعد مهارة مـن مهـارات

المواجهة، وهذه الأهداف تشير إلى أن هناك جوانب فسيولوجية ونفسية ترتبط بالاسترخاء فالجوانب الفسيولوجية من الاسترخاء تتضمن الجهاز العصبي المستقل والجهاز الغددي والعضلي، بينما تتضمن الجوانب النفسية للاسترخاء المعارف والسلوك".

كما ساهم تعلم وممارسة هذه الفنية في إدراك الأعضاء الفرق بين المشاعر بالتوتر والاندفاع والعنف والمشاعر المرتبطة بالهدوء والاتزان والتعقل والتفريق بين الحالتين وهذا يتفق مع ما أشار إليه السهل (١٩٩٦م، ١٢٢) "من أن مهمة المرشد النفسي بجانب دوره في تدريب المسترشدين على الاسترخاء القيام بتعليم المسترشد على إدراك الاختلاف بين حالتي التوتر والاسترخاء، وعندما يكون المسترشد قادراً على أداء تدريبات الاسترخاء وإدراك الفرق بين حالتي الشد والاسترخاء يكون قد وصل إلى المرحلة التي يستطيع فيها خفض حالة التوتر العضلي والنفسي".

وعملت فنية المناقشات الجماعية وتبادل الآراء والمناقشة العقلية المنطقية القائمة على الإقناع والاقتناع في إقبال أعضاء المجموعة الإرشادية على المشاركة الفعالة عبروا من خلالها عن أنفسهم ومشكلاتهم وازدادت ثقتهم بأنفسهم وزاد انتمائهم للجماعة الإرشادية مما جعل التأثر والتأثير عالياً، وساهمت هذه الفنية في اكتساب الأعضاء مهارات اجتماعية ودفعت القوى الإيجابية المعطلة للعمل مما أدى إلى انخفاض الممارسات العنيفة بأشكالها واستبدالها بالممارسات الإيجابية، ويتفق هذا مع ما أشار إليه ربيع (٢٠٠٥م، ٣٢) من أن "المناقشات تؤدي إلى أفضل النتائج في تغيير اتجاهات العملاء (المسترشدين) تجاه أنفسهم ونحو زملاءهم والناس الآخرين، كما تتغير نظرتهم إلى طبيعة مشكلاتهم".

وساهمت فنية الواجبات المنزلية في نقل الأثر الإيجابي للممارسة الإرشادية إلى المواقف الحياتية، كما عملت على ممارسة الفنيات الإرشادية التي تم الاسترخاء وممارسته، والفنيات المعرفية كالضبط الذاتي والتعليمات الذاتية والعمود الثلاثي وفنيات الإرشاد الواقعي، كما ساهمت الواجبات المنزلية في ربط محتوى البرنامج الإرشادي وتحقيق مبدأ استمرارية العملية الإرشادية.

إجمالاً فقد ساهم تكامل الفنيات الإرشادية وتوظيفها في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي خاصة وأن هذا التكامل بمثابة الاحتواء الإرشادي للتباين بين أعضاء المجموعة الإرشادية، ولتعدد أسباب وأشكال العنف لدى المراهقين، كما أن هذا الاتجاه الإرشادي يتيح الفرصة للاستفادة من كل إسهام جاد وفعال في مجال الإرشاد النفسي نظراً لأنه لا يوجد اتجاهاً إرشادياً أو نظرية إرشادية واحدة قادرة بمفردها على التعامل بنفس الدرجة من الكفاءة والفاعلية مع الجوانب المتعددة لمشكلات المسترشدين وشخصياتهم.

وتتفق هذه الرؤية مع ما ذهب إليه Capuzzi (٢٠٠٠, ٤٦٠) "من أن أفضل عمل إرشادي هو الذي يؤثر وينجح والإرشاد الانتقائي التكاملي اتجاه عملي يرفض النظرة الأحادية".

كما تتفق مع ذكره كفافي (٢٠٠٣م، ٢٦١) من "أن الإرشاد الانتقائي طريقة لها جاذبيتها التي تجذب كثير من المرشدين إليها وهم يفعلون ذلك للنتائج الإيجابية التي يحققوها من وراء تطبيقها إضافة إلى شعور المرشد بالحرية والانفتاح على كل ما هو في الميدان وشعوره بأنه لا يحرم نفسه من أية ميزة تكون موجودة في إحدى الطرق".

وبناء على ذلك فإنه من الطبيعي انخفاض مستوى سلوك العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية في المجموعة الكلي وفي أبعاد سلوك العنف مقارنة بمستوى سلوك العنف لدى أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لهذه التدخلات والمعالجات الإرشادية.

<u>نتائج الفرض الثاني والذي ينص على:</u>

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس سلوك العنف (نحو الذات، نحو الآخرين، نحو الممتلكات) قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (ت) t- test، والجدول (١٩) يوضح ذلك.

جدول (١٩)

الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي لسلوك العنف لدى المجموعة التجريبية

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	القبلي ن=١٢	٢٠.٩١٦	١.٦٥	٦.٤١	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح القياس البعدي
	البعدي ن=١٢	١٧.٠٠٠	١.٦٥			
العنف نحو الآخرين	القبلي ن=١٢	٢٣.٠٠٠	١.٤٧	١٣.١٨	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح القياس البعدي
	البعدي ن=١٢	١٦.٤١٦	١.١٦			
العنف نحو الممتلكات	القبلي ن=١٢	٢١.٠٨٣	١.٨٨	١٢.٤٢	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح القياس البعدي
	البعدي ن=١٢	١٥.٣٣٣	١.١٥			
الدرجة الكلية لسلوك العنف	القبلي ن=١٢	٦٥.٠٠٠	٢.٩٥	٣٦.٤٤	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح القياس البعدي
	البعدي ن=١٢	٤٨.٧٥٠	٢.٤٩			

يتضح من نتائج الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لسلوك العنف لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى تحقق هذا الفرض.

وللتأكد من صحة هذه النتائج التي تم حسابها بواسطة الأسلوب الإحصائي البارامتري قام الباحث باستخدام الإحصاء اللابارامتري المتمثل في تطبيق اختبار "ويلكوكسون" والجدول (٢٠) يوضح ذلك.

جدول (٢٠)

الفروق بين القياس القبلي والبعدي لسلوك العنف لدى المجموعة التجريبية باستخدام اختبار "ويلكوكسون"

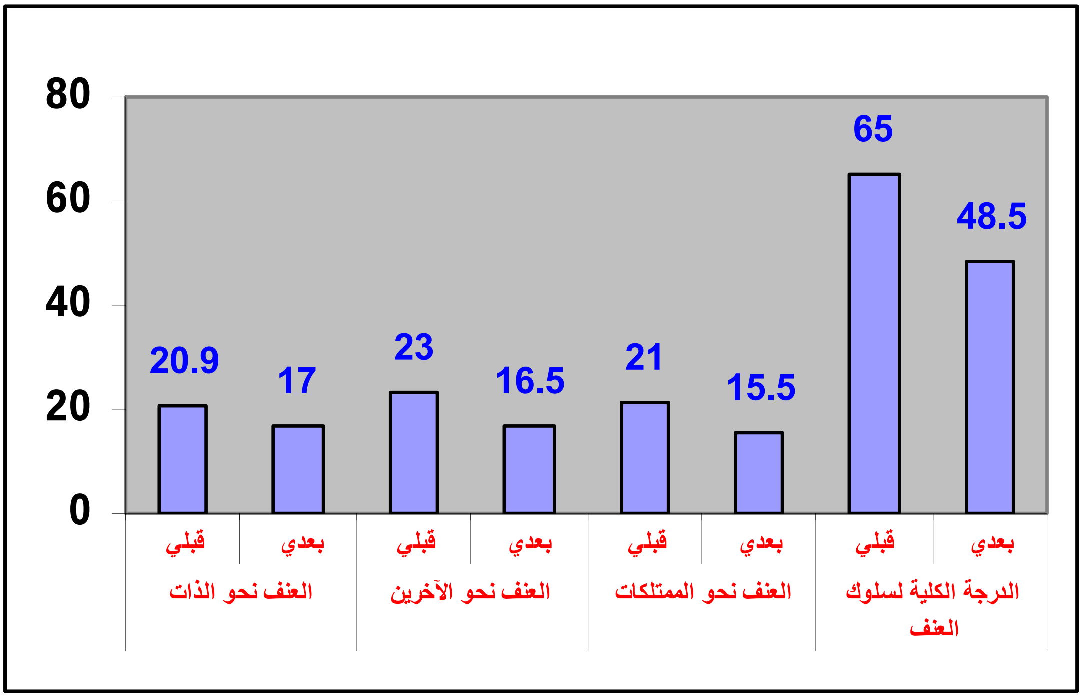
المتغير	القياس	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	قيمة Z	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	قبلي – بعدي	٦.٠٠	٠.٠٠	-٢.٩٥	٠.٠٠٣	توجد فروق لصالح القياس البعدي
العنف نحو الآخرين	قبلي – بعدي	٦.٥٠	٠.٠٠	-٣.٠٧٠	٠.٠٠٢	توجد فروق لصالح القياس البعدي
العنف نحو الممتلكات	قبلي – بعدي	٦.٥٠	٠.٠٠	-٣.٠٧٠	٠.٠٠٢	توجد فروق لصالح القياس البعدي
الدرجة الكلية لسلوك العنف	قبلي – بعدي	٦.٥٠	٠.٠٠	-٣.٠٧٠	٠.٠٠٢	توجد فروق لصالح القياس البعدي

يتضح من نتائج الجدول (٢٠) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط الرتب في القياس البعدي لدرجة سلوك العنف لصالح القياس البعدي، وهو ما يؤكد صحة النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام اختبار (ت) كأسلوب إحصائي بارامتري، مما يؤكد تحقق صحة هذا الفرض.

والرسم البياني في الشكل (٢١) يوضح ذلك.

شكل (٢١)

متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لأبعاد سلوك العنف



يتضح من الرسم البياني أن مستوى سلوك العنف في أبعاده الرئيسية (العنف نحو الذات، العنف نحو الآخرين، العنف نحو الممتلكات) وفي الدرجة الكلية لسلوك العنف قد انخفض لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد إجراء وتطبيق البرنامج الإرشادي (القياس البعدي) مقارنة بمستواه قبل تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس القبلي) مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي في التقليل من مستوى سلوك العنف لدى أفراد العينة، ويدعم صحة تحقق هذا الفرض.

وتشير هذه النتائج إلى كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي في التقليل من مستوى سلوك العنف نحو الذات ونحو الآخرين ونحو الممتلكات وفي الدرجة الكلية لمستوى العنف.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (عبدالعزيز، ١٩٨٦م؛ مطر، ١٩٨٦م؛ زكي، ١٩٨٩م؛ عبود، ١٩٩١م؛ جبريل، ١٩٩٤م؛ Stec, 1995؛ حمزة، ٢٠٠١م؛ العقاد، ٢٠٠١م؛ السحيمي، ٢٠٠٢م؛ عبود وعبود، ٢٠٠٣م؛ المدهون، ٢٠٠٤م) التي أشارت إلى فعالية البرامج الإرشادية في تخفيف حدة العنف والعدوان لدى المراهقين.

كما تتفق مع نتائج دراسات (عزب، ٢٠٠٢م؛ عبدالخالق، ٢٠٠٢م) التي أشارت إلى فعالية البرامج الإرشادية الانتقالية التكاملية في التغلب على سلوكيات العنف والعدوان وانخفاض مستوى وجوده.

كما تتفق مع نتائج دراسات (أبو النور، ٢٠٠٠م؛ سعفان، ٢٠٠٣م) التي أشارت إلى

فعالية وجدوى البرامج الإرشادية الانتقالية كاتجاه حديث وفعال في مواجهة المشكلات.

ويفسر الباحث هذه النتائج في ضوء الأثر الإيجابي التي تحدثه التـدخلات والمعالجـة الإرشادية المنظمة تخطيطاً وتنفيذاً وتقييماً في مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية لفهم ذواتهم وإدراكهم لقدراتهم وما يمتلكونه من مهارات والفهم الواعي والمسئول للبيئة التي يعيشون فيهـا وللمشكلات التي تواجههم، واستغلال ما لديهم من إمكانيات ذاتية وبيئية وتوظيفها لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والتفاعل الإيجابي وتحقيق الأهداف والوصول لأفضل مستوى ممكن من الحد من الممارسات العنيفة تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين وتجاه الممتلكات واستبدالها بممارسـات ناضجة قائمة على التسامح والاتزان وضبط الذات والتفاعل الإيجابي مع الآخـرين والأحـداث والمواقف.

كما يفسر الباحث هذه النتائج في ضوء اعتماد البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة على الاتجاه الانتقائي التكاملي الذي يمثل الممارسة الإرشادية في صورتها الناضجة التي تستفيد من كل الاسهامات الجادة والفعالة وتحقق الأهداف الإرشادية بأفضل مستوى ممكـن، وتحقـق المرونة والاتزان والشمول وتقوم على التنظيم والتنوع والاختيار بأسـلوب مـتلاحم ومنسـجم ومتسق. فالبرنامج الحالي مستمد من الاتجاه الانتقائي التكاملي الذي وصف بإرشـاد العصـر، وظفت فيه الأساليب والفنيات الإرشادية المتنوعة في شكل منظومة مترابطة ومتكاملة تقدم فـي صورة جلسات إرشادية جماعية تم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جـدول زمني متتابع، وقدمت في ضوء علاقة إرشادية وجو نفسي اجتمـاعي آمـن أتـاح لأعضـاء المجموعة الإرشادية المشاركة الإيجابية، والتفاعل المثمر بهدف التقليل من مستوى سلوك العنف وأشكاله نظراً لكون العنف ظاهرة نفسية واجتماعية ذات أبعاد متعددة ومتداخلة تمارس بأشـكال وصور مركبة وتقتضي المعالجة الإرشادية بأسلوب يناسب حقيقة العنف ويكـون قـادراً علـى مواجهة تعقد وتداخل هذه الظاهرة وبخاصة في مرحلة المراهقة التـي تُعـد المرحلـة الأكثـر خصوبة للممارسات العنيفة ولهذا جاء اختيار الباحث للإرشاد الانتقائي لفنيات متعددة يسهم كـل منها بدور في مواجهة الاختلافات والفروق والتغيرات في المواقـف والحـالات والمشـكلات والأعضاء أنفسهم.

كما يرجع الباحث هذه النتائج التي تشير إلى كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي الحـالي إلى تعدد الفنيات المستخدمة حيث ساهمت الفنيات المعرفية كالضبط الـذاتي والتحصـين ضـد الضغوط والتعليمات الذاتية والعمود الثلاثي في مساعدة أعضاء المجموعة الإرشـادية لتحسـين طريقة التفكير والإدراك الواعي للذات والآخرين والعالم الخارجي، والتعرف على الأفكار وغير

المنطقية وغير العقلانية المسئولة عن ردود الأفعال السالبة واكتساب المهارات اللازمة لتعـديل ذلك والتدريب عليها وتطبيقها وتفحصها ومعالجتها ذاتياً وتبني نسق فكري وفلسفة ذاتية جديـدة واعية للحياة تشتمل على أنظمة فكرية عقلانية تسيطر على الانفعالات والعواطف وتؤدي إلـى سلوك متزن وإيجابي بعيداً عن الممارسات العنيفة بأنواعها وأشكالها المتعددة، كما عملت هـذه الفنيات على تعديل البناء المعرفي. ويؤكد كامل (٢٠٠٥م، ٥٧٠) بأن "تعديل أو تغييـر البنيـة المعرفية هو جوهر الأساليب العلاجية المعرفية". ويرى الظـاهر (٢٠٠٤م، ٢٣٠) "أن تعـديل السلوك المعرفي هو عملية ذاتية موجهة تعتمد على إعادة التنظيم للمجـال الإدراكـي وتغييـر الأفكار الخاطئة وغير العقلانية لتخفيف أو إطفاء السلوكيات الشائكة".

وجاءت الفنيات السلوكية لتزيد من قدرة أعضاء المجموعـة الإرشـادية علـى ضـبط سلوكهم والتغلب على الأنماط السلوكية العنيفة واكتساب أنماط سلوكية إيجابية نحو الذات ونحـو الآخرين ونحو الممتلكات والبيئة الخارجية وحيث عملت فنية النمذجة علـى إتاحـة الفرصـة لأعضاء المجموعة الإرشادية للمشاهدة والاستماع والمشاركة والتعاطف والتأثر والتـأثير مـن خلال عرض النماذج السلوكية التي تقدم معلومات أو مهارات يتم استدخالها وتحويلها إلى صور ذهنية ومفاهيم معرفية وأحاديث داخلية تؤثر إيجابياً على سلوك أعضاء المجموعة الإرشادية في التخلص من الممارسات العنيفة واكتساب أنماط سلوكية جديدة يغلب عليهـا الرفـق والتسـامح والاتزان.

كما جاءت فنية لعب الدور التي ترتبط بفنيـة النمذجـة لتكسـب أعضـاء المجموعـة الإرشادية أنماطاً سلوكية إيجابية نحو ذاته ونحو الآخرين ونحو الممتلكات والتخلص من الاندفاع والتسرع والتهور، والمواجهة للذات وللآخرين بمهارات عالية وساهمت في التنفيس الانفعـالي والاستبصار وإعادة البناء المعرفي وضبط السلوك من خلال انتقال أثر خبرات الدول التمثيلـي وقلب الدور وتتفق هذه الرؤية مع ما أشار إليه عقل (٢٠٠٠م، ٣٢٦) من "أن لعب الدور مـن الأساليب الإرشادية التي يعاد فيها تنظيم وبناء المجال النفسي والاجتماعي من جديـد وتحقيـق الاستبصار بالمشكلة ومن ثم تعلم السلوك الجديد، ويتم من خلال التمثيل الكشف عـن مشـاعره فيسقطها على شخصيات الدور التمثيلي، وينفس عن انفعالاته ويستبصر بذاتـه، ويعتبـر عـن اتجاهاته وصراعاته ودوافعه".

كما عملت فنية التعزيز على تقوية وتدعيم وتثبيت الأنماط السلوكية الجديدة البعيدة عـن الممارسات العنيفة والتي تم تعلمها وممارستها ويؤكد إبـراهيم (١٩٩٤م، ٢٦٧) "أنـه عنـدما يستخدم مبدأ التدعيم بطريقة منظمة يمكن أن يصبح وسيلة فعالة لتعديل السلوك ومواجهة كثيـر

من المشكلات الإنسانية بحلول إيجابية".

كما تم توظيف فنية الاسترخاء لتعمل على إرخاء العضلات وإزالة التوترات العضلية وتنمية المهارات بأنواعها وتنمية القوة النفسية وتحرير الطاقات المكبوتة وكان لتعلم الاسترخاء وممارسته أثراً إيجابياً على شخصيات أعضاء المجموعة الإرشادية فقد ساهم في إكسابهم المرونة العقلية، واللباقة اللغوية، واللياقة الاجتماعية والانفعالية وساهم في توازن الجوانب الجسمية والحركية مما أدى إلى مزيداً من القوة النفسية وارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية، كما ساهم تعلم وممارسة هذه الفنية في إدراك أعضاء المجموعة الإرشادية للفرق بين المشاعر المرتبطة بالتوتر والمشاعر المرتبطة بالهدوء والاتزان والارتخاء والتمييز بين الحالتين وهذا يتفق مع ما ذهب إليه السهل (١٩٩٦م، ١٢٢) "من أن مهمة المرشد النفسي بجانب دوره في تدريب المسترشدين على الاسترخاء القيام بتعليم المسترشد على إدراك الاختلاف بين حالتي التوتر والاسترخاء، وعندما يكون المسترشد قادراً على أداء تدريبات الاسترخاء وإدراك الفرق بين حالتي الشد والاسترخاء يكون قد وصل إلى المرحلة التي يستطيع فيها خفض التوتر العضلي والنفسي".

وقد ساهم تكامل الفنيات المعرفية مع الفنيات السلوكية في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي حيث عملت الفنيات المعرفية على تعديل البناء المعرفي واستعادة أعضاء المجموعة الإرشادية لقوتهم النفسية وشعورهم بالقدرة على التحكم في أنفسهم، كما عملت الفنيات السلوكية على إكساب الأعضاء إظهار التحكم في أنفسهم في المواقف وفي ممارستهم العنيفة تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين وتجاه الممتلكات.

وساهمت فنية التنفيس الانفعالي التي تنتمي للاتجاه التحليلي في تفريغ الشحنات الانفعالية لدى أعضاء المجموعة الإرشادية وإخراج الخبرات السابقة المؤلمة المكبوتة وتطهير الذات من الانفعالات والتوترات والمشاعر المرتبطة بها عن طريق التداعي الحر وبذلك عملت فنية التنفيس الانفعالي على تفريغ الانفعالات ثم تطهير الذات ثم التعامل الواعي مع دوافع السلوك الحالي، ويتفق هذا مع ما ذهب إليه كاشدان (١٩٨٨م، ١٩٠) "في اعتبار التطهير الانفعالي بمثابة المحاولة الأولى المنظمة لعلاج الأعراض عن طريق الوسائل النفسية".

كما يتفق مع ما أشار إليه روتر (١٩٨٤م، ١٤١) من "أن التفريغ الانفعالي هو إظهار المواد المكبوتة أو اللاشعورية، وإدراك الفرد الشعوري لدوافعه والأسباب اللاشعورية وراء سلوكه"، وعندما يدرك الفرد دوافعه الحقيقية فإن المفروض أنه يصبح قادراً على التعامل معها عن طريق الأنا مخففاً بذلك من الأعراض ومؤدياً إلى توافق أكثر ثباتاً".

كما ساهمت فنيات الإرشاد الواقعي في إكساب أعضاء المجموعة الإرشادية القدرة على تحمل المسئولية الذاتية لأنماط سلوكهم العنيف من خلال الحكم على السلوك الحالي وتقويمه من حيث اتسامه بالمسئولية ومدى فائدته له وللآخرين ثم التخطيط للسلوك المسئول من خلال المساهمة في بناء خطط محددة لتغيير الأنماط السلوكية العنيفة إلى أنماط سلوكية تتسم بالتسامح والحوار وضبط الذات، ثم التعهد والالتزام الذي يعد المحرك الذاتي الدافع للنجاحات والتقدم، وقد عملت هذه الفنيات الثلاثة بأسلوب متكامل وساهمت في رؤية أعضاء المجموعة للممارسات العنيفة وتقويمها ذاتياً مما ساعدهم على المشاركة الفعالة في وضع خطط لتعديل ممارساتهم والالتزام بها، ويتفق هذا مع ما ذكره الرشيدي (٢٠٠٥م، ١٦) من أن الإرشاد والعلاج الواقعي "يهدف إلى تغيير السلوك غير المتوافق لدى المسترشد، وتعليمهم طريقة أفضل للحياة بما في ذلك مساعدتهم على تعلم مهارات أدائية ومعرفية، بما يساعدهم على تطوير نسق أو طريقة للحياة، يكونون بموجبها ناجحين في سلوكهم الهادف إلى إشباع حاجاتهم".

كما ساهمت فنيات الإرشاد الجشطلتي في تدعيم تحمل أعضاء المجموعة الإرشادية للمسئولية عن طريق فنية تكوين المسئولية في المسترشد وتنمية الشعور بتحمل المسئولية وركزت هذه الفنية على مساعدة الأعضاء ودفعهم إلى إدراك ما يشعرون به ويفكرون فيه ويسلكونه وتحمل النتائج المترتبة على ذلك عن طريق التدريب وممارسة لغة وتمرين "أنا أشعر أنني عنيف"، و"أنا أتحمل مسئولية عنفي" وقد عمل هذا التمرين على اعتراف الأعضاء بمشاعرهم وعدم إنكارها، وساهم في الإدراك الواعي لذواتهم وتحملهم لمسئولية مشاعرهم وتصرفاتهم وتتفق هذه الرؤية مع ما أشارت إليه سري (٢٠٠٠م، ٢٠٤) من أن لغة "أنا" كأسلوب جشطلتي تُعبر عن الدلالة اللغوية للشعور بالمسؤولية والارتباط وهو تحمل الفرد مسؤولية قوله وفعله وشعوره، وأنه يعني ذاته ويلتفت إلى أشياء في حياته قد تبدو للوهلة الأولى تافهة ولكن لها دلالة عميقة في حياته هو".

كما ساهمت المحاضرات والمناقشات الجماعية في توفير أجواء نفسية واجتماعية صحية عبر من خلالها الأعضاء عن ذواتهم ومشاعرهم وأفكارهم وازدادت ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التواصل الإيجابي وفهم ذواتهم والآخرين والتعاون والتعاطف معهم كما ساهمت في تنمية شعورهم بالمسئولية الفردية والجماعية، وفي اكتساب مهارات اجتماعية وحررت القوى الإيجابية ودفعتها للعمل بإيجابية، كما كان للمناقشات وتبادل الآراء أثراً إيجابياً في اكتساب معارف وأفكار ومهارات ساهمت في تعديل الأفكار والمشاعر والسلوك العنيف نحو الذات ونحو الآخرين ونحو الممتلكات والبيئة الخارجية.

وعملت فنية الواجبات المنزلية على نقل الأثر الإيجابي للممارسة الإرشادية التي تعلمها وشارك فيها وتدرب عليها في الجلسة الإرشادية إلى المواقف الحياتية، كما ساهمت في تحقيـق مبدأ استمرارية العملية الإرشادية.

وبالتالي فإن اعتماد هذا البرنامج على هذه المنظومة المتكاملـة مـن الفنيـات الفعالـة إرشادياً ساهم في مواجهة تعقد وتداخل أسباب وأشكال الممارسات العنيفة لدى أعضاء المجموعة الإرشادية مما أدى إلى فعالية وكفاءة في التقليل من مستوى العنف. وتتفق هذه الرؤية مـع مـا أكده عزب (٢٠٠٢م، ٥٣) من "أن استخدام منظومة من الفنيات المتعددة ذات الطابع الانتقـائي التكاملي تتناسب وتتكافئ مع تعقد المنظومة السببية للعنف، وتحدث فعالية وأثـراً فـي خفـض العنف".

كما يفسر ذلك من خلال نجاح البرنامج الإرشادي المستخدم فـي نقـل الخبـرات والمهـارات والصور العقلية والانفعالية والاجتماعية واللغوية التي عاشوها وتعايشوا معهـا فـي الموقـف الإرشادي إلى مواقف الحياة حيث تكشف النتائج بوضوح نقل الأثر الإيجابي للممارسة الإرشادية التي شاركوا فيها وتعلموا منها وتدربوا عليها في الجلسات الإرشـادية وتعميمـه فـي حيـاتهم الأسرية والمدرسية والاجتماعية.

كما يعزو الباحث هذه النتائج التي تشير لكفاءة البرنامج وفعاليته في التقليل من مسـتوى سلوك العنف إلى فعالية أساليب الإرشاد الجماعي المستخدمة ومناسـبتها لطبيعـة وخصـائص المرحلة النمائية لأفراد العينة وتوفيرها جو نفسي آمن وبيئة اجتماعية تُشعر الأعضاء بالانتمـاء والأهمية والقيمة الشخصية والاجتماعية وإتاحة الفرصة لتعلم أنماط سلوكية جديدة وأساليب حل المشكلات والتقويم الذاتي والتنفيس عن المشاعر والانفعالات وتنمية الثقـة فـي الـنفس وفـي الآخرين وتعلم مهارات التواصل الإيجابي مع الآخرين وتكوين العلاقات وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي من خلال التأثر والتأثير المتبادل بين الأعضاء، وهذا ما يؤكـده عبـود (١٩٩١م، ٣٠) من أن "الإرشاد الجماعي من الأساليب الناجحة في إرشاد المراهقين، حيث يتيح للمراهـق أن يلاحظ الآخرين ممن هم في نفس سنه، ويعجب بصراحتهم في مناقشتهم للمشكلات المماثلـة لمشكلته التي ربما تكون أكثر تعقيداً، كما يعجب بفحصهم لمشكلاتهم وحلهم لها، وتنفيـذ هـذه الحلول، كما يعجب بمساعدتهم له في حل مشكلته، كذلك يجد الفرد في جو الإرشاد النفسي التأييد والتشجيع المتبادل الذي يسهل له مناقشة مشكلته بصراحة، بحيث تبين أبعادها وينمي لديهم الثقة في القيم بالسلوك المقبول، واتخاذ الطريق نحو زيادة تقبل الذات".

كما تتفق هذه الرؤية مع ما ذهب إليـه الخطيـب (٢٠٠٣م، ١٦٦) مـن أن "الإرشـاد الجماعي مناسب بشكل خاص للمراهقين لأنه يزودهم بمكان يعبـرون فيـه عـن مشـاعرهم المتصارعة واستكشاف ذواتهم، ويعرفون أن غيرهم من أقرانهم يشاركونهم نفس الاهتمامات".

فقد ساهم أسلوب المحاضرة والمنافسة الجماعية في خلق بيئة إرشـادية قائمـة علـى الاحترام المتبادل والشعور بالانتماء والثقة وهو ما دفع الأعضاء للتفاعـل الإيجـابي والرغبـة الجادة في المشاركة والتعبير عن أنفسهم والاستماع لمشكلات الآخرين والتعاطف معهم والتـأثر والتأثير المتبادل، وبخاصة وأن أعضاء المجموعة في مرحلة عمرية تحبذ فيها الحـديث عـن الذات وترغب في أن يستمع إلى ما يقول وتتأثر بما يقال داخل إطـار الجماعـة التـي تشـعر بالانتماء لها، وقد تم توظيف هذا الأسلوب في مناقشة المشكلات وتبادل الآراء ممـا أدى إلـى التنفيس الانفعالي وزيادة الاستبصار بمشكلاتهم المشتركة المتمثلة في الأساليب العنيفـة، وتعلـم الأعضاء ومارسوا التعبير الحر عن الآراء والمشاعر مما ساهم في تعديلها، ويؤكد هذا زهران (١٩٨٠م، ٣٠٩) "أن أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية يؤدي إلى نتائج هامة في تعديل اتجاهات العملاء (المسترشدين) نحو أنفسهم والآخرين ومشكلاتهم".

وجاء أسلوب السيكودراما ليسهل استخدام وتطبيق الفنيات الإرشادية كالمقعـد الخـالي والمقعد العالي والتحدث لكرسي فارغ، وأداء الأدوار وقلبهـا، والضـبط الـذاتي والاسـترخاء فساهمت في رؤية الأعضاء الممارسات العنيفة من زوايا متعددة، وسهلت التنفـيس الانفعـالي والاستبصار الواعي بالأفكار والمشاعر والسلوك، كما عملت على تنمية المهارات الاجتماعيـة بصورة جاذبة للتفاعل والمشاركة الفعالة، وقد تم توظيف السيكودراما بحيث تفيد في التشخيص والمعالجة الإرشادية والتعليم والترفيه وحل المشكلات والوعي بالذات، ويتفق هـذا مـع نتـائج بعض الدراسات التي أشارت إلى القيمة الإرشادية لأسلوب السيكودراما (مطر، ١٩٨٦م؛ عبود، ١٩٩١؛ السحيمي، ٢٠٠٢م؛ عزب، ٢٠٠٢؛ عبدالخالق، ٢٠٠٢م).

ويشير أحمد (٢٠٠٧م، ٨٧) إلى "أن السيكودراما أسلوب من أساليب العـلاج النفسـي، تخفف وطأة الاضطرابات، وتسهم في التنفيس الانفعالي، وتجعل الفرد اجتماعياً توكيـدياً قـادراً على التعبير عن نفسه وعن الآخرين بكفاءة، والسيكودراما أيضاً وسيلة تدريب وتعلـيم للفـرد ويكتسب من خلالها إجراءات تعليمية جديدة، إضافة إلى أنها تعد مجالاً من مجالات الاسـترخاء والترفيه من خلال الحركة الدرامية وخلالها يصل الفرد إلى ذاته وأعماقها، والسيكودراما في كل

مجالاتها تساعد الفرد على الاستبصار بذاته، واكتساب مهارات اجتماعية فمن خلالهـا يتـدرب الفرد على التواصل العقلي والنفسي والاجتماعي والجسمي واللفظي، مما يجعلها تكتسب مكانـة كبيرة، والسيكودراما باعتبارها علاجاً اجتماعياً بشكل خاص تستبدل الأنا الـ "نحـن" أي تحـل الجماعة محل الفردية، حيث يتدرب فيها الفرد على أن يتفاعل مع أفراد الجماعة ويتبادل معهـم الأدوار".

نتائج الفرض الثالث والذي ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقيـاس سلوك العنف (نحو الذات، نحو الآخرين، نحو الممتلكات) قبل تطبيق البرنامج وبعده.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالـة الفـروق بـين المتوسـطات باستخدام اختبار (ت) t- test، والجدول (٢١) يوضح ذلك.

جدول (٢١)

الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي لسلوك العنف لدى المجموعة الضابطة

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	القبلي ن=١٢	١٩.٧٥٠	١.٤٢٢	٥.٣٦	٠.٠٠٠	توجد فروق لصالح القياس القبلي
	البعدي ن=١٢	٢٢.٤١٦	١.٥٦٤			
العنف نحو الآخرين	القبلي ن=١٢	٢٢.٦٦٦	٢.١٠٣	٠.١٩٢	٠.٨٥١	لا توجد فروق
	البعدي ن=١٢	٢٢.٨٣٣	١.٧٤٩			
العنف نحو الممتلكات	القبلي ن=١٢	٢٢.٧٥٠	٣.١٠٧	٠.٢٦٣	٠.٧٩٨	لا توجد فروق
	البعدي ن=١٢	٢٢.٤١٦	١.٨٨٠			
الدرجة الكلية لسلوك العنف	القبلي ن=١٢	٦٥.٣٣٣	٤.١١٩	١.٠٤١	٠.٣٢٠	لا توجد فروق
	البعدي ن=١٢	٦٧.٦٦٦	٤.٤٥٨			

يتضح من نتائج الجدول (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بـين متوسـطات الدرجة الكلية لسلوك العنف في القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة وكذلك عـدم

وجود فروق دالة إحصائياً في البعد الثاني (العنف نحو الآخرين) والبعد الثالث (العنف نحو الممتلكات)، في حين كان هناك فروق دالة إحصائياً للبعد الأول (العنف نحو الذات) لصالح القياس القبلي، مما يعني تحقق هذا الفرض جزئياً.

وللتأكد من صحة هذه النتائج التي تم حسابها بواسطة الأسلوب الإحصائي البارامتري قام الباحث باستخدام الإحصاء اللابارامتري المتمثل في تطبيق اختبار "ويلكوكسون" والجدول (٢٢) يوضح ذلك.

جدول (٢٢)

الفروق بين القياس القبلي والبعدي لسلوك العنف لدى المجموعة الضابطة باستخدام اختبار "ويلكوكسون"

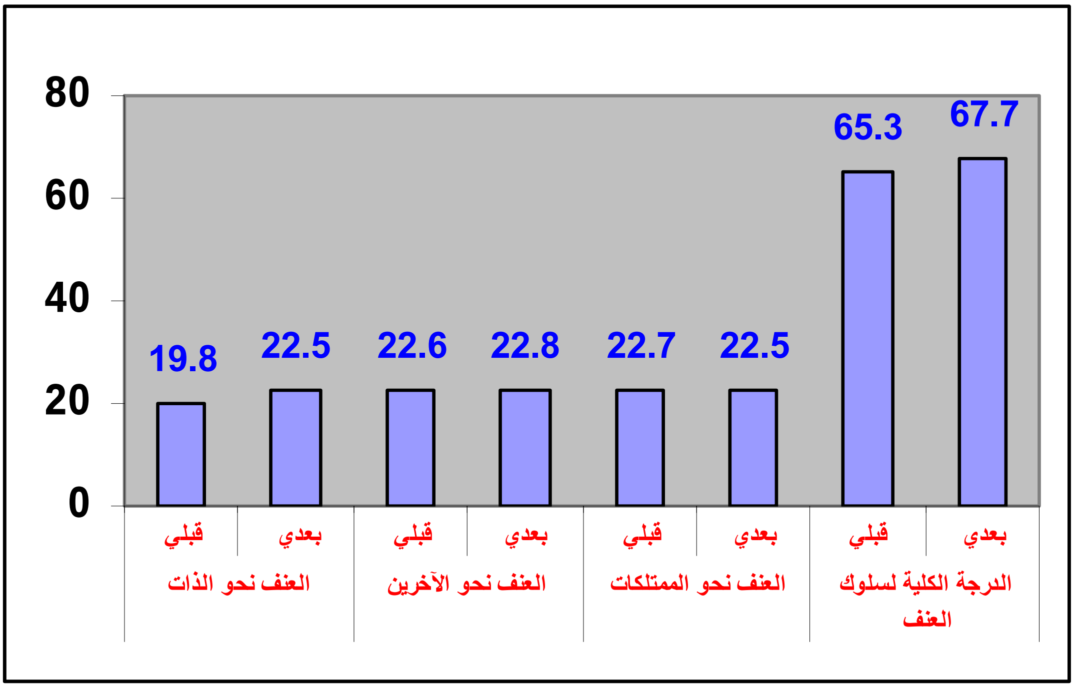
المتغير	القياس	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	قيمة Z	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	قبلي – بعدي	٠.٠٠	٥.٥٠	-٢.٩٦٠	٠.٠٠٥	توجد فروق لصالح القياس القبلي
العنف نحو الآخرين	قبلي – بعدي	٦.٢٠	٥.٨٣	-٠.١٧٩	٠.٨٥٨	لا توجد فروق
العنف نحو الممتلكات	قبلي – بعدي	٧.٣٨	٤.٢٥	-٠.٢٠٦	٠.٨٣٧	لا توجد فروق
الدرجة الكلية لسلوك العنف	قبلي – بعدي	٧.٨٣	٦.٠٦	-١.٢٥٩	٠.٢٢٢	لا توجد فروق

يتضح من نتائج الجدول (٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسط الرتب في القياس البعدي لدرجة سلوك العنف الكلية، فيما عدا البعد الأول (العنف نحو الذات) الذي أشارت نتائجه إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح القياس القبلي، وهو ما يؤكد صحة النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام اختبار (ت) كأسلوب إحصائي بارامتري، مما يؤكد تحقق صحة هذا الفرض جزئياً.

والرسم البياني في الشكل (٢٢) يوضح ذلك.

شكل (٢٢)

متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لأبعاد سلوك العنف



يتضح من الرسم البياني أن مستوى سلوك العنف في درجته الكلية وفي البعد الثاني (العنف نحو الآخرين) والبعد الثالث (العنف نحو الممتلكات) لم يتغير وظل في نفس المستوى، بينما كان هناك تغير وفروق دالة إحصائياً في البعد الأول (العنف نحو الذات) لصالح القياس القبلي، مما يشير إلى تحقق صحة هذا الفرض جزئياً.

وتشير هذه النتائج إلى عدم وجود أي تحسن لدى أفراد المجموعة الضابطة في مستوى سلوك العنف بين القياسين القبلي والبعدي في المجموع الكلي لسلوك العنف، وفي البعد الثاني (العنف نحو الآخرين)، والبعد الثالث (العنف نحو الممتلكات)، بينما أشارت نتائج البعد الأول إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح القياس القبلي مما يشير إلى زيادة مستوى الممارسات العنيفة في القياس البعدي في البعد الأول (العنف نحو الذات).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (زكي، ١٩٨٩م؛ عبود، ١٩٩١؛ حمزة، ٢٠٠١؛ العقاد، ٢٠٠١م؛ السحيمي، ٢٠٠٢م؛ عزب، ٢٠٠٢م؛ عبدالخالق، ٢٠٠٢م؛ عبود وعبود، ٢٠٠٣م؛ المدهون، ٢٠٠٤م).

التي أشارت إلى عدم حدوث أي تحسن لدى أفراد المجموعات الضابطة الذين لم يطبق عليهم برامج إرشادية في مستوى سلوك العنف.

وتأتي هذه النتائج لتؤكد وتدعم نتائج الفرضين السابقين التي أشارت إلى فعالية المعالجة الإرشادية للممارسات العنيفة ولتؤكد من جهة أخرى بأن الممارسات العنيفة تبقى وتزيد في ظل غياب أو تأخر المعالجات الإرشادية.

ويفسر الباحث هذه النتائج التي تشير إلى عدم حدوث تغير دال إحصائياً في المجموع الكلي لسلوك العنف وفي البعد الثاني والثالث وبقائها مرتفعة في ضوء عدم تعرض أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي الانتقائي للتقليل من مستوى سلوك العنف، وعدم توفر أجواء نفسية آمنة تقدم لهم خبرات وممارسات ومواقف وتتيح لهم فرصاً للحوار والمناقشات الحرة وتبادل الآراء وفحص الأفكار والمشاعر والأنماط السلوكية وتناولها في ظل الدعم الذاتي والاجتماعي، إضافة إلى عدم إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة الضابطة لملاحظة أنفسهم من زوايا متعددة وملاحظة الآخرين، والتنفيس الانفعالي، والاستبصار الذاتي، وعدم مرورهم بخبرات اكتساب وممارسة المهارات الإنسانية والاجتماعية التي تُعد استجابات بديلة للممارسات العنيفة.

وبالتالي فإن عدم التدخل الإرشادي لهذه المجموعة وعدم توظيف فنيات الإرشاد النفسي في التعامل مع الممارسات العنيفة يؤدي إلى بقاء هذه الممارسات وعدم حدوث أي تحسن في الأداء السلوكي.

إما فيما يتعلق بنتائج البعد الأول (العنف نحو الذات) فقد أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح القياس القبلي، مما يشير إلى زيادة في مستوى سلوك العنف لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

ويفسر الباحث ذلك انطلاقاً من كون العنف كمشكلة نفسية واجتماعية تزداد كماً ونوعاً وأثراً في ظل الإهمال وعدم التصدي لها بأساليب علمية وبرامج إرشادية لاسيما وأن مرحلة المراهقة تمثل أرضاً خصبة لتكاثر وانتشار الممارسات العنيفة بأشكالها.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه العقاد (٢٠٠١م، ٢٣٠) "من أن علماء النفس يؤكدون على أن مرحلة المراهقة إذا لم تكتنفها الرعاية والتنشئة الصالحة تعد من أكثر المراحل التي يتوافر فيما كل مقومات إظهار العدوان والعنف، ذلك لاصطدام المراهق بالمجتمع من حوله لبحثه الدائم عن ذاته وكياناته مما يجعل العنف والعدوان هما وسائله للدفاع عن ذاته محاولة منه لإثبات وجوده".

ويرى الباحث بأن نتائج هذا الفرض يعد مؤشراً على خطورة واقع وحياة المراهقين في مجتمعنا ودليلاً على تقصير مؤسسات التنشئة الاجتماعية في توفير الأجواء الصحية والبيئة الآمنة للنمو السوي وعدم التعامل الواعي مع المتغيرات النمائية السريعة والرحلة النمائية للمراهق، فالرحلة النمائية التي يقطعها شاقة ومليئة بالتحديات والصعوبات التي تعززها وتقويها طبيعة عملية النمو الإنساني ونقص مهارات المراهق وخبراته والضغوط النفسية والاجتماعية إلا

أن الاحتواء النفسي والاجتماعي الواعي من المحيطين به يمتص هذه الصعوبات ويخفف وطـأة الصراعات.

وهذا الاحتواء النفسي والاجتماعي الذي يواكب رحلة المراهق ويستمر معه حتى يصل إلى أرض النضج يتضمن توفير بيئة هادئة متفاهمة تشعره بالتقبل والاحتـرام وتشـعره بأنـه موضع تقدير واهتمام وتتيح له الفرص والإمكانات لتحقيق الاستقلال واتخاذ القرارات وتحمـل المسئوليات، وإشعاره أثناء التعامل معه بالقبول والإعجاب والثناء، والنظر المتعقل إلـى أهميـة إشباع حاجاته نظراً لكون الصراعات والمشكلات ترتبط بعدم إشباع الحاجات، كما أن الترحيب به وضمه إلى مجتمعات الكبار وإشعاره بسعادتهم لانضمامه إليهم وحاجتهم إليه تمثـل صـورة متقدمة من صور الاحتواء النفسي والاجتماعي، إضافة إلى إتاحة الفرص له في الاشتراك فـي أنشطة الكبار والمساهمة في تحمل بعض المسئوليات.

وانطلاقاً من ذلك فإن الباحث يفسر زيادة مستوى سلوك العنف في الاختبار البعدي للبعد الأول (العنف نحو الذات) في ظل اعتلال وضعف أهلية مؤسسات التنشئة الاجتماعية في التعامل الواعي الذي يسهل للمراهق تحقيق التوافق والصحة النفسية وتتفق مع هذه الرؤية نتائج دراسات (حنين، ١٩٧٣؛ بهادر، ١٩٨٠م؛ قاسم وثاني، ١٩٩٤م؛ إبراهيم، ١٩٩٧م؛ السورطي، ١٩٩٨م؛ عبدالوهاب، ١٩٩٩م؛ حسن، ١٩٩٩م؛ طعيمة، ١٩٩٩م؛ أبـو النصـر، ٢٠٠٠م؛ السـدحان، ٢٠٠١م؛ السمري، ٢٠٠١م؛ السيد، ٢٠٠٢م؛ عبـدا ، ٢٠٠٢م؛ العيسـوي، ٢٠٠٤م؛ خليفـة، ٢٠٠٥م؛ الجبار، ٢٠٠٥م؛ إسماعيل، ٢٠٠٥م؛ أبو راس وأسمر، ٢٠٠٥م؛ الشـماس، ٢٠٠٥م؛ السعيدين، ٢٠٠٥م؛ بو شلالق، ٢٠٠٦م؛ البياتي، ٢٠٠٦م؛ المصطفى والساعاتي، ٢٠٠٧م).

كما يرجع الباحث هذه النتائج إلى مزاحمة الثقافات الدخيلة للثقافة الأصلية بل وتغلُبهـا على الثقافة الأصلية في ظل عدم قيام الأسرة بعناصرها المؤثرة وتخلي المدرسة بكل عناصرها عن أدوارها المتكاملة وعدم قدرة بقية المؤسسات الأخرى كالمسجد والنوادي المختلفة ووسـائل الإعلام المحلية على احتواء المراهقين وجذبهم والتأثير الإيجابي عليهم وحماية الثقافة الأصـلية مما جعل الثقافات الدخيلة المتمثلة في ثقافة الحرية الذاتية، وإلغاء الشعور بالجماعـة، والخيـال المفرط، والخداع، الانحرافات الأخلاقية، الجـنس، والممارسـات العنيفـة، والـدمار والقتـل والإرهاب، إضعاف الولاء والانتماء الديني والوطني والأسري، التمرد علـى الـدين والنظـام السياسي والاجتماعي، والتمرد على القيم تتفوق وتهيمن على اهتمام ومتابعة وإعجاب المراهقين لاسيما وأنها تقدم بأساليب مثيرة ومشوقة ومحببة لهم تتخذ من وسـائل الاتصـال التكنولوجيـة كالبث الفضائي والإنترنت أداة لها فأصبح تأثيرها أقوى من تأثير المؤسسات الثقافيـة المحليـة الأمر الذي ترتب عنه إحداث هزات أخلاقية ونفسية واجتماعية وثقافية في حياة المراهقين.

وهذا ما تؤكده دراسات (إبراهيم، ١٩٩٧م؛ صـالح، ١٩٩٨م؛ السـحمراني، ١٩٩٨م؛ السيسي ومحمد، ١٩٩٨م؛ الكردوسي، ١٩٩٨م؛ عبـدالحي، ١٩٩٨م؛ الجنـدي، ١٩٩٩م؛ أبـو النصر، ٢٠٠٠م؛ السيد، ٢٠٠٢م؛ العيسوي، ٢٠٠٤م؛ الشماسي، ٢٠٠٥م).

كما تتفق هذه الرؤية مع ما أشار إليـه Hobizman (1981, ٩٣) "مـن أن القنـوات الفضائية تبث برامج تُعرض العالم لغزو مستمر وشامل لثقافة فضائية أبرز مشكلاتها التـرويج للأفكار الغريبة، وتعزيز الهيمنة والتبعية للدول المتقدمة، وإحلال الثقافات الأجنبية محل الثقافات الوطنية، بدء من العادات والممارسات السلوكية اليومية وانتهاء بالقيم وأسلوب الحياة".

كما يرجع الباحث ارتفاع مستوى العنف نحو الذات في القياس البعدي إلى الرفض النفسي للمراهق لواقعه وأسلوب التعامل والتواصل معه وعدم شعوره بتقبل واحترم وثقة وعطف واهتمام وتقدير الآخرين في مجتمعه في ظل التغيرات النمائية التي تحدث له في هذه المرحلة وفي ظل ما يتعرض له من مؤثرات اجتماعية وثقافية واقتصادية متسارعة، كما تعبر هذه النتيجة عـن عـدم الرضا بالمساحة المعطاة له للمشاركة والاهتمام الأسري والمدرسي والاجتمـاعي وعـدم إشـباع لحاجاته النفسية والاجتماعية، وتتفق هذه النظرة مع ما ذكره العيسوي (١٩٨٦م، ١١٧) "مـن أن التراث السيكولوجي يوحي بأن جزء كبيراً من معاناة المراهق يرجع إلى أسلوب التعامل معه".

وتشير بوشلاالق (٢٠٠٦م، ٢٠٤) إلى "أن المراهق الذي يحرم من التشجيع في المنـزل ثم المدرسة بعد ذلك يلجأ نتيجة لذلك إلى الجماعات المنحرفة وممارسة كـل أنـواع التخريـب والعدوان لإشباع حاجته إلى التقدير الاجتماعي".

ويربط نصر (٢٠٠٤م، ٣١١) "بين أساليب المراهقين وسـلوكهم فأسـاليب المعاملـة الصحيحة كالتعاطف والتشجيع وبث الثقة والاطمئنان في نفوسهم تترك أثاراً إيجابية في حيـاتهم مستقبلاً وتؤثر إيجابياً في استقلالهم النفسي، والمعاملة التي تعتمد على الحرمان والقسوة والتفرقة وتدليل بعضهم على حساب الآخرين ينجم عنها اضطرابات في السلوك كالاعتماد علـى الغيـر والتواكل والعدوان والجنوح".

كما يرجع الباحث هذه النتيجة إلى ما يتعرض له المراهق في مجتمعنا مـن إحباطـات متنوعة تتكون وتحدث نتيجة لكثرة وجود العوائق التي تحول دون إشباع حاجـات المـراهقين النفسية والاجتماعية، أو تحول دون تحقيق أهداف المراهقين، وتتفق هذه الرؤية مع ما ذهب إليه دولارد وميلر في نظرية (الإحباط – العدوان) حيث يؤكدان "أن تدخل عائق يعتـرض السـلوك المتجه إلى الهدف هو الإحباط، والإحباط يؤدي إلى استجابة بديلة أو إلى العدوان، فإذا ما أنسـد الطريق أمام العدوانية فمن الممكن أن تتجه هذه العدوانية ضد بديل أو تنقلب إلى الداخل لتصبح عدوانية ضد الذات" (نجلة، ٢٠٠٤م، ٣٦).

ويرى الباحث بأن الممارسات العنيفة بمثابة "تسوس للسلوك" وإن إهماله والتأخر في معالجته يزيد من اتساع مساحته ويزيد من قوة تأثيره النفسية والاجتماعية، ويؤكد الجندي (١٩٩٩م، ٢٩١) "بأنه إذا لم يواجهه عنف التلاميذ بأساليب نفسية وتربوية، فإنه سيمتد إلى خارج أسوار المدرسة ويتحول إلى مشكلات أكثر خطورة تلك المتمثلة في التطرف والإرهاب وإدمان المخدرات والاغتصاب والقتل".

ويذكر الظاهر (٢٠٠٤م، ٢٦٥) "إن عدم معالجة مشاكل السلوك قد يؤدي إلى زيادتها وشدتها وهي المرحلة الأولى للجنوح".

نتائج الفرض الرابع والذي ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس سلوك العنف (نحو الذات، نحو الآخرين، نحو الممتلكات) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي البعدي وبعد فترة المتابعة (التتبعي).

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (ت) t- test، والجدول (٢٣) يوضح ذلك.

جدول (٢٣)

الفروق بين متوسطات القياس (البعدي ١) والتتبعي (البعدي ٢) لسلوك العنف لدى المجموعة التجريبية

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	البعدي ن=١٢	١٧.٠٠٠	١.٦٥	٠.٥٠	٠.٦٢٣	لا توجد فروق
	التتبعي ن=١٢	١٦.٧٥٠	١.٨١			
العنف نحو الآخرين	البعدي ن=١٢	١٦.٤١٦	١.١٦	-٠.٩٥٩	٠.٣٥٨	لا توجد فروق
	التتبعي ن=١٢	١٦.٨٣٣	١.٦٤			
العنف نحو الممتلكات	البعدي ن=١٢	١٥.٣٣٣	١.١٥	١.٨٢٦	٠.٠٩٥	لا توجد فروق
	التتبعي ن=١٢	١٤.٥٨٣	١.١٦			
الدرجة الكلية لسلوك العنف	البعدي ن=١٢	٤٨.٧٥٠	٢.٤٩	٠.٧٤٥	٠.٤٧٢	لا توجد فروق
	التتبعي ن=١٢	٤٨.١٦٦	٢.٨٨			

يتضح من نتائج الجدول (٢٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بـين متوسـطات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس البعدي) ومتوسـطاتهم بعـد فتـرة المتابعة (القياس التتبعي) مما يشير إلى تحقق هذا الفرض.

وللتأكد من صحة هذه النتائج التي تم حسابها بواسطة الأسلوب الإحصائي البـارامتري قام الباحث باستخدام الإحصاء اللابارامتري المتمثل في تطبيق اختبار "ويلكوكسـون" والجـدول (٢٤) يوضح ذلك.

جدول (٢٤)

الفروق بين القياس البعدي (١) والقياس التتبعي البعدي (٢) لسلوك العنف لدى المجموعة التجريبية باستخدام اختبار "ويلكوكسون"

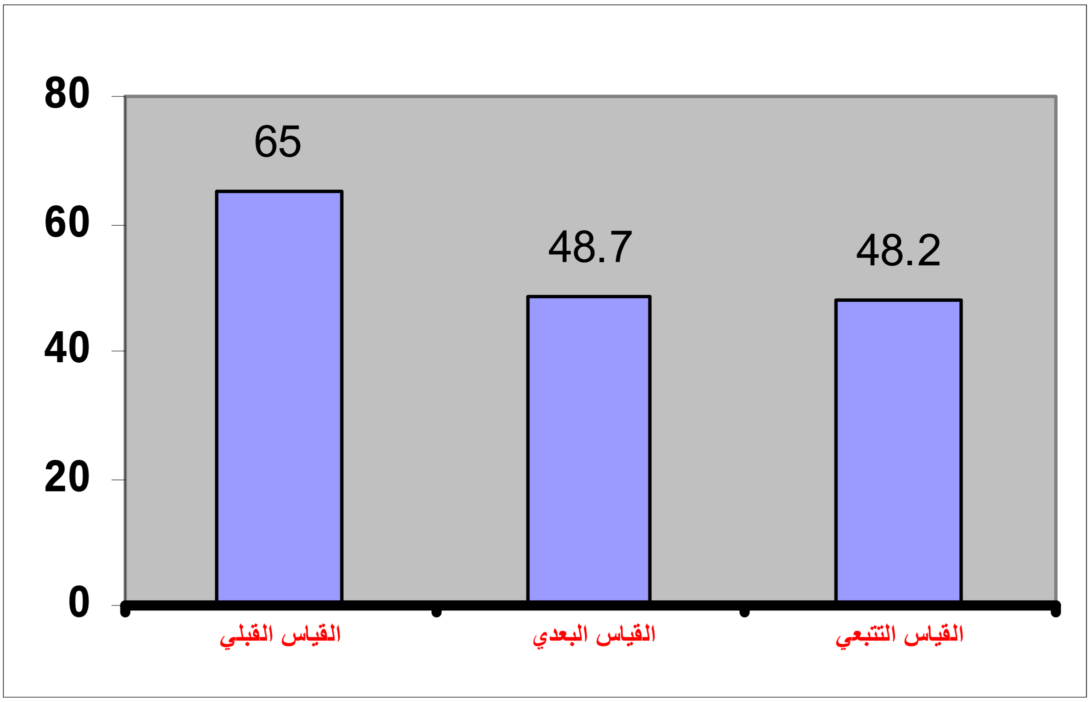
المتغير	القياس	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	قيمة Z	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف نحو الذات	**بعدي – تتبعي**	**٥.٥٠**	**٣.٥٠**	**-٠.٥٦٠**	**٠.٥٧١**	**لا توجد فروق**
العنف نحو الآخرين	**بعدي – تتبعي**	**٤.٠٠**	**٥.٨٠**	**-٠.٨١٠**	**٠.٤١٧**	**لا توجد فروق**
العنف نحو الممتلكات	**بعدي – تتبعي**	**٣.٢٩**	**٤.٥٠**	**-١.٦٢٠**	**٠.١٠٥**	**لا توجد فروق**
الدرجة الكلية لسلوك العنف	**بعدي – تتبعي**	**٥.٩٢**	**٦.١٠**	**-٠.٢٢٠**	**٠.٨٢١**	**لا توجد فروق**

يتضح من نتائج الجدول (٢٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتـب الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية على مقياس سلوك العنـف فـي القيـاس البعدي (١) ومتوسط رتب الدرجات التي حصلوا عليها في القياس التتبعي البعدي (٢)، وهو ما يؤكد صحة النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام اختبار (ت) كأسلوب إحصائي بارامتري، مما يؤكد تحقق صحة هذا الفرض.

والرسم البياني في الشكل (٢٣) يوضح ذلك.

شكل (٢٣)

متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي لسلوك العنف



يتضح من الرسم البياني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي بعد فترة المتابعة مما يدعم صحة تحقق هذا الفرض.

وتشير هذه النتائج إلى استمرار أثر فعالية البرنامج الإرشادي وإحداثه تغيرات إيجابية مستمرة في أنماط سلوك أعضاء المجموعة الإرشادية بعد فترة المتابعة والتي استمرت ما يقرب من شهرين ونصف.

وجاءت هذه النتائج لتدعم نتائج فروض الدراسة الحالية السابقة من جهة، وتؤكد من جهة أخرى على نجاح البرنامج الإرشادي في تحقيق أهدافه.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (زكي، ١٩٨٩م؛ عبود، ١٩٩١م؛ حمزة، ٢٠٠١م؛ العقاد، ٢٠٠١م؛ السحيمي، ٢٠٠٢م؛ عزب، ٢٠٠٢م؛ عبدالخالق، ٢٠٠٢م، عبود وعبود، ٢٠٠٣م؛ المدهون، ٢٠٠٤م) التي أشارت إلى استمرار فعالية البرامج الإرشادية في التقليل من مستوى الممارسات العنيفة والعدوانية بعد مرور فترة المتابعة.

ويفسر الباحث هذه النتائج في ضوء الأثر الإيجابي التي تحدثه التدخلات والمعالجات الإرشادية المنظمة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً في مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية لفهم ذواتهم وإدراكهم لقدراتهم وما يمتلكونه من مهارات والفهم الواعي والمسئول للبيئة التي يعيشون فيها

وللمشكلات التي تواجههم، واستغلال ما لديهم من إمكانيات ذاتية وبيئية وتوظيفها لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والتفاعل الإيجابي وتحقيق الأهداف والوصول لأفضل مستوى ممكن من الحد من الممارسات العنيفة تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين وتجاه الممتلكات واستبدالها بممارسات ناضجة قائمة على التسامح والاتزان وضبط الذات والتفاعل الإيجابي مع الآخرين والأحداث والمواقف، حيث ساهم البرنامج في تنمية قدرات الأعضاء على التحكم والسيطرة على المواقف التي كانت تسبب لهم التوتر والغضب والاندفاع، كما ازدادت ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على اتخاذ القرارات المتروية وتقدير عواقب الأمور، وتبني لغة الحوار والمناقشة المهذبة والاستماع الواعي وإحلالها محل الغضب وإساءة الظن والعنف اللفظي والبدني والرمزي تجاه الذات والآخرين والممتلكات، إضافة إلى ما تحقق لهم من فرص متعددة للتنفيس والاستبصار بالذات وبالآخرين وبالموضوعات وما تم اكتسابه من أفكار ومعارف ومهارات إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين ونحو الحياة.

كما يعزو الباحث هذه النتائج إلى نجاح البرنامج الإرشادي المستخدم في نقل الخبرات والمهارات والصور العقلية والانفعالية والاجتماعية واللغوية التي عاشوها وتعايشوا معها في الموقف الإرشادي إلى مواقف الحياة حيث تكشف النتائج بوضوح نقل الأثر الإيجابي للممارسة الإرشادية التي شاركوا فيها وتعلموا منها وتدربوا عليها في الجلسات الإرشادية وتعميمه في حياتهم الأسرية والمدرسية والاجتماعية.

خاصة وأن هذا البرنامج يعتمد على الاتجاه الانتقائي التكاملي الذي وصف بإرشاد العصر، حيث ساهم تكامل الفنيات الإرشادية وتوظيفها في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي خاصة وأن هذا التكامل بمثابة الاحتواء الإرشادي للتباين بين أعضاء المجموعة الإرشادية، ولتعدد أسباب وأشكال العنف لدى المراهقين، كما أن هذا الاتجاه الإرشادي يتيح الفرصة للاستفادة من كل إسهام جاد وفعال في مجال الإرشاد النفسي نظراً لأنه لا يوجد اتجاهاً إرشادياً أو نظرية إرشادية واحدة قادرة بمفردها على التعامل بنفس الدرجة من الكفاءة والفاعلية مع الجوانب المتعددة لمشكلات المسترشدين وشخصياتهم.

وتتفق هذه الرؤية مع ما ذهب إليه Capuzzi (٢٠٠٠, ٤٦٠) "من أن أفضل عمل إرشادي هو الذي يؤثر وينجح والإرشاد الانتقائي التكاملي اتجاه عملي يرفض النظرة الأحادية". كما تتفق مع ذكره كفافي (٢٠٠٣م، ٢٦١) من "أن الإرشاد الانتقائي طريقة لها جاذبيتها التي تجذب كثير من المرشدين إليها وهم يفعلون ذلك للنتائج الإيجابية التي يحققوها من وراء تطبيقها إضافة إلى شعور المرشد بالحرية والانفتاح على كل ما هو في الميدان وشعوره بأنه لا يحرم

نفسه من أية ميزة تكون موجودة في إحدى الطرق".

كما يرجع الباحث استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي وأثره الإيجابي على سلوك أفراد المجموعة التجريبية إلى نجاحه في تنمية الطاقات والقدرات الإيجابيـة الكامنـة، واسـتثمارها تحريراً وتحريكاً وتوجيهاً للعمل بفعالية لتحقيق الكفاءة الشخصية والاجتماعية مـن خـلال مـا تضمنته الجلسات الإرشادية من محتوى وأساليب وفنيات ساهمت في تحقيق أهـداف البرنـامج الإرشادي، فلقد ساهم البرنامج في امتلاك أعضاء المجموعة الإرشادية أدوات وآليات التعـديل والتغيير بأنفسهم، وهذا الامتلاك – كما يرى الباحث – هو القوة الذاتيـة التـي تسـيطر علـى المواقف والأحداث والمشكلات، وهو بمثابة الحصانة النفسية التي تقف أمـام كـل مـا يهـدد الشخصية ويهدد تماسكها وفعاليتها.

وتتفق هذه الرؤية مع ما أكده رائد نظرية الذات "كارل روجرز" من أن الإرشاد النفسي يعتبر في الواقع تحريراً لطاقة موجودة فعلاً في الفرد، فالفرد لديه الطاقـة أن يوجـه ويـنظم ويضبط ذاته بشرك أن تتوافر شروط معينة ومحددة، وفي غياب هذه الشروط يصبح الفرد فـي حاجة إلى أن يكون هناك ضبط وتنظيم من خارجه، وعندما نتيح للفرد ظروفاً معقولة للنمو فإنه سينمي طاقته بشكل بناء تماماً، ويشبه روجرز تنمية الفرد طاقته في هذه الحالـة بنمـو البـذرة عندما تهيأ لها الظروف المناسبة، وتزويدها بنفسها بالطاقة" (الشناوي، ١٩٩٤م، ٢٧١).

كما يفسر الباحث استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي مـن خـلال إتاحـة البرنـامج للأعضاء رؤية أنفسهم ومشكلاتهم ورؤية الآخرين والمواقف والأفكار والأحداث مـن جوانـب متعددة وبنظرة أوسع وأشمل تحقق التفاعل الإيجابي والانفتاح على النفس وعلى الآخرين وعلى الحياة.

إضافة إلى مساهمة البرنامج في إكساب الأعضاء بدائل متعددة للممارسات العنيفة، وهذه الاستجابات البديلة كانت نتاج لتصوراتهم ومساهماتهم واقتراحاتهم لبعضهم البعض ونتيجة لما تم اكتسابه والاقتناع به وممارسته والتدرب عليه وتطبيقه في ظل الدعم الذاتي والدعم الاجتمـاعي من الباحث وأعضاء المجموعة الإرشادية، كما يرجع ذلك إلى امتداد مساحة مشاركة الأعضـاء الفعالة في تطبيق الفنيات الإرشادية بأنفسهم داخل الجلسات الإرشادية وخارجهـا، فالاسـترخاء أصبح جزء من برنامجهم اليومي لاقتناعهم بفوائده المتعددة والتعزيز أصبح نابعاً مـن ذواتهـم والواجبات المنزلية أكسبتهم مهارات عالية في المواجهة والفنيات المعرفية أصبحت جـزء مـن حياتهم لاسيما وأن أعضاء المجموعة الإرشادية في مرحلـة نمائيـة تتناسـب مـع توجهـات ومنطلقات الفنيات المعرفية، إضافة إلى التنفيس الانفعالي الذي تحقق لهم مـن خـلال التفاعـل

والحوار وتبادل الخبرات وتبني لغة الحوار والمناقشة، إضافة إلى الشعور المتنامي بتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية.

وبالتالي ونظراً لأن الأعضاء بأنفسهم ساهموا في عمليات التبني والاقتناع والمساهمة في تعديل وتغيير أنماط سلوكهم العنيفة وإحلال البدائل والاستجابات المتسامحة والمتعلقة بديلاً عنها كان استمرار فعالية وأثر البرنامج فالتعديل والتغيير عندما يكون من الأفراد أنفسهم يكون أكثر ثباتاً واستقراراً، وهذا ما تركز عليه أغلب النظريات الإرشادية.

كما يفسر الباحث فعالية هذا البرنامج الإرشادي واستمرار أثره الإيجابي في ظل نظرية التعلم الاجتماعي "لباندورا" حيث ينظر باندورا للممارسات العنيفة والعدوان بأنها شكلاً من أشكال السلوك الاجتماعي المتعلم من خلال الخبرات الحياتية والتأثيرات المتبادلة للتفاعل الاجتماعي والاقتداء بالنماذج السلوكية في ظل الدعم والتعزيز الذاتي والاجتماعي، ولذلك فإن تعلم أنمط سلوكية جديدة أمراً ممكناً، وهو ما تحقق لأعضاء المجموعة الإرشادية، حيث عمل البرنامج الإرشادي على إكسابهم الخبرات، وتوفير نماذج سلوكية إيجابية بمستويات متعددة مدعمةً بالتعزيز بأنواعه.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه "باندورا" رائد نظرية التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة حيث "يؤكد باندورا على أهمية الخبرة التي يكتسبها الفرد مباشرة أو بطرق غير مباشرة في تنمية أشكال جديدة من السلوك، مع التأكيد على أهمية التعزيز الذي تصادفه الأفعال المختلفة التي يمر بها الفرد في المواقف اليومية المتعددة" (عسيلة والهالول، ٢٠٠٦م: ٨١).

كما تتفق مع ما ذكره عبدا (٢٠٠٥، ٧٦) "من أنه بقدر ما تكشف نظرية التعلم الاجتماعي عن جوانب وأبعاد العدوان أو العنف ومكوناته وعوامل تعزيزه واستمراره بطريقة إجرائية واقعية تحدد أصوله ومنشأه، فإنها تقدم أيضاً استراتيجيات عملية وإجرائية للتدخل الإرشادي أو العلاجي".

كما يعزو الباحث استمرار فعالية وأثر البرنامج الإرشادي إلى الأجواء الإيجابية التي سادت الجلسات الإرشادية والمناخ النفسي الآمن الذي أشعرهم بالانتماء والثقة والمشاركة الإيجابية والتأثر والتأثير.

إضافة إلى تفاعل أعضاء المجموعة الإرشادية الإيجابي وحرصهم على الحضور والانتظام والتزامهم بأداء مهامهم، ورغبتهم الصادقة في المشاركة وتصميمهم على الاستفادة وتعاونهم وتعاطفهم واندماجهم مع بعضهم البعض، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه "روجرز"

و"جلاسر" حيث يشير الزيود (١٩٩٨م، ٣٥٧) "إلى أن جلاسر يعتقد ما يعتقده روجرز مـن أن الإنسان ولاسيما الطلاب لهم المقدرة على الاستفادة من طاقتهم الشخصية في التعليم والنمو وأن كل شخص يمتلك التصميم النفسي بكامل أبعاده، فإذا كان الأفراد يعتمدون إلى حد كبيـر علـى قراراتهم أكثر ما يعتمدون على المواقف، فإنهم يعيشون حياة أكثر نجاحاً ومسئولية وقناعة".

كما يؤكد روجرز "بأن البشر بطبيعتهم متعاونون، بناءون، ويمكن الوثوق بهم، وعنـدما يتحررون من الدفاعية فإن استجاباتهم تكون إيجابية ومتقدمة للأمام وبناءة، وحينئذ لا تكون هناك حاجة للانشغال بضبط دوافعهم العدوانية والمضادة للمجتمع، لأنها سوف تنظم ذاتياً محدثة توازناً للحاجات في مقابل بعضها البعض، فالحاجة إلى الحب والصداقة سوف تتوازن مع أي رد فعـل عدواني" (الشناوي، ١٩٩٤م، ٢٧١).

كما يتفق هذا مع ما أشار إليه "أدلر" من أن "الفرد إذا شعر بأنه متحـد مـع الآخـرين يستطيع أن يعمل بشجاعة مع محاولاته على التغلب على مشاكل الحياة، فالأشـخاص الـذين لا يملكون شعوراً بالاهتمام الاجتماعي يصبحون أشخاصاً غير مرغوب فيهم اجتماعيـاً" (منسـي ومنسي، ٢٠٠٤م، ٢٣١).

كما يرجع الباحث استمرار فعالية البرنامج الإرشادي وكفاءته في تعـديل الممارسـات العنيفة والتقليل منها إلى مرونة السلوك الإنساني وقابليته للتعديل والتغيير، ومرونة السلوك مـن المبادئ والأسس العامة التي يقوم عليها الإرشاد النفسي وتمثل قيمة نظرية وتطبيقية هامة فـي تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج الإرشادية.

ويرى سعفان (٢٠٠٥م، ٣١) "بأنه في ضوء مرونة السلوك الإنساني يتم وضع البرامج الإرشادية؛ لأن السلوك المرن هو السلوك القابل للتعديل، والسلوك القابل للتعديل فـي الإرشـاد النفسي هو السلوك المكتسب الذي تم تعلمه".

تعليق عام على نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فعالية الإرشاد الانتقائي في التقليل من مسـتوى سلوك العنف لدى المراهقين والتعرف على مدى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي الانتقائي في التقليل من مستوى سلوك العنف بعد انتهاء الجلسات الإرشادية وأثناء فترة المتابعة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد وتصميم برنامج إرشادي ذو طبيعة انتقائيـة تكامليـة لمنظومة من الفنيات الإرشادية وتطبيقها على عينة من طلاب الصف الثـاني الثـانوي بمكـة المكرمة.

وقد جاءت نتائج الدراسة لتؤكد على فعالية البرنامج في التقليل من مستوى سلوك العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد العنف الثلاثة.

وفي المجموع القبلي لسلوك العنف بعد تطبيق البرنـامج الإرشـادي مقارنـة بـأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج الإرشادي كما جاءت النتائج لتؤكد على اسـتمرار أثر فعالية البرنامج بعد تطبيق البرنامج وأثناء فترة المتابعة، مما يشـير إلـى كفـاءة وفعاليـة البرنامج.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اعتماد هذا البرنامج على منظومة متكاملة مـن الفنيـات الإرشادية الفعالة التي تم توظيفها لمواجهة واحتواء تعقد وتداخل أسباب وأشـكال الممارسـات العنيفة للمراهقين.

إضافة إلى ما قدمه البرنامج من فرص للتفاعل الاجتماعي والمشـاركة وتـوفير الجـو النفسي الآمن والذي سهل لأعضاء المجموعة الإرشادية الإقبال على العملية الإرشادية والشعور بالانتماء والثقة المتبادلة والتأثر والتأثير المتبادل والمشاركة في تعلم واكتساب وممارسة وتطبيق معارف ومهارات وخبرات جديدة ساهمت في تعديل الأفكار والمشاعر وأنماط السلوك العنيفـة نحو الذات ونحو الآخرين ونحو الممتلكات، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى نجـاح البرنـامج المستخدم في نقل الخبرات والمهارات والمعارف والصور العقليـة والانفعاليـة والاجتماعيـة واللغوية التي عاشوها وتعايشوا معها في الموقف الإرشادي إلى مواقف الحيـاة حيـث تكشـف النتائج بوضوح نقل الأثر الإيجابي للممارسة الإرشادية التي شاركوا فيها وتعلموا منها وتـدربوا عليها في الجلسات الإرشادية وتعميمه في حياتهم الأسرية والمدرسية والاجتماعية.

الفصل السادس
ملخص نتائج الدراسة

- ملخص نتائج الدراسة.
- توصيات الدراسة.
- البحوث المقترحة.

أولاً: ملخص النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصل إليها الباحث في الدراسة الحالية فيما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى سلوك العنف وأبعاده (نحو الذات، نحو الآخرين، نحو الممتلكات) عند مستوى ٠.٠١ في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أعضاء المجموعة التجريبية في مستوى سلوك العنف وأبعاده (نحو الذات، نحو الآخرين، نحو الممتلكات) عند مستوى ٠.٠١ في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أعضاء المجموعة الضابطة في مستوى سلوك العنف وأبعاده (نحو الآخرين، نحو الممتلكات) قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده، فيما عدا البعد الأول (العنف نحو الذات) حيث كان هناك فروق دالة إحصائياً لصالح لقياس القبلي.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أعضاء المجموعة التجريبية في مستوى سلوك العنف وأبعاده (نحو الذات، نحو الآخرين، نحو الممتلكات) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس البعدي ١) وبعد فترة المتابعة في القياس التتبعي (البعدي ٢).

ثانياً: توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية واستناداً إلى الإطار النظري فإن الباحث يقدم التوصيات التالية:

١- الاهتمام بتطبيق البرامج الإرشادية الانتقائية والتوسع في استخدامها بشكل جماعي في المرحلة الثانوية مع ضرورة تفعيل الدور المهني للإرشاد النفسي والانتقال الواعي من مرحلة تعبئة السجلات وجمع المعلومات السائد في مؤسساتنا التعليمية والتربوية إلى مرحلة تقديم الخدمات الإرشادية بمستوياتها الثلاثة.

٢- الاهتمام بتأهيل المرشدين الممارسين للعمل الإرشادي في مدارسنا للقيام بتطبيق البرامج الإرشادية الجماعية من خلال إستراتيجية وطنية لتدريب المرشدين على تطبيق البرامج الإرشادية مع التركيز على تدريبهم العملي والمستمر على تطبيق البرامج الإرشادية الانتقائية كنموذج لمواجهة الممارسات العنيفة للمراهقين.

٣- زيادة عدد المرشدين المتخصصين في المؤسسات التعليمية وبخاصة في المرحلة المتوسطة والثانوية لتحقيق الكفاءة والفعالية في تقديم الخدمات والمساعدات الإرشادية للمراهقين.

٤- أهمية تخصيص قاعات للإرشاد المدرسي ومكاتب خاصة للمرشدين وتوفير كل الإمكانات والأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذ البرامج الإرشادية الجماعية بطرقها وأساليبها وفنياتها المتعددة.

٥- المبادرة بتقديم المساعدات والخدمات الإرشادية المدرسية المتخصصة للأطفال من مراحل التعليم الأولى والاكتشاف والتدخل المبكر لمواجهة الممارسات العنيفة وتقديم المساعدات الإرشادية في وقتها المناسب لتجنب زيادة مستوى العنف كماً وكيفاً وتأثيراً.

٦- ضرورة الإسراع في بناء وتطبيق برامج إرشادية انتقائية أسرية تستهدف مواجهة المشكلات الأسرية التي تؤدي إلى حدوث خلل في بناء ووظائف الأسرة وتعديل العلاقات داخل نسق الأسرة لإكساب الوالدين وباقي أعضاء الأسرة المعلومات والمهارات والخبرات التي تحقق لأعضاء الأسرة وخاصة الأبناء المراهقين الاستقرار في الحياة الأسرية وتزيد من الولاء والانتماء والتماسك وتنمي المسئولية الاجتماعية وتهذيب السلوك.

٧- توظيف البرامج الإرشادية الجماعية للمراهقين لتكون بمثابة التدريب النفسي المنظم الذي يعمل على تعزيز الأحاسيس الإيجابية ويقلل من العواطف والأحاسيس السلبية بهدف تنمية اللياقة النفسية والوصول إلى أعلى مستوى ممكن من تكامل شخصية المراهق ونموها الإيجابي.

٨- استثمار المسرح المدرسي المعطل وظيفياً، وتهيئة المجتمع المدرسي لاستخدام وتطبيق السيكودراما بأشكالها الثلاثة الإرشادية والتعليمية التربوية والترفيهية الترويحية بشكل متكامل ومستمر لتسهم في التنفيس الانفعالي وتفريغ الشحنات العدوانية أولاً بأول والحيلولة دون تراكمها ولتسهم في تعلم واكتساب وتطبيق وممارسة مهارات التواصل الإيجابي وحل المشكلات والوعي بالذات في أجواء صحية ومناخ نفسي واجتماعي آمن يشعر المراهق بالانتماء والثقة والمشاركة والتعاطف ويكون جاذباً للمشاركة والتأثر والتأثير.

٩- التوسع في إنشاء الأندية الشبابية الشاملة بإشراف ودعم حكومي جاد ومستقل تعمل على احتضان المراهقين وإشباع الحاجات الأساسية لهم واستثمار أوقاتهم في ممارسة الهوايات والأنشطة التي ترضي طموحهم وآمالهم وتزيد من تحقيقهم لذواتهم وثقتهم بأنفسهم ومجتمعهم.

١٠- ضرورة الاهتمام بالترفيه الموجه في كل مؤسسات المجتمع ليكون دفعاً واعياً ومقصوداً ومنظماً لدعم الوعي النفسي والاجتماعي والوطني للمراهقين وتكوين الشخصيات السوية واحتواء ذكياً للطاقات والقدرات يشعر معها المراهقين بأهميتهم ودورهم في المشاركة الفعالة في مجتمعهم، وأنهم موضع اهتمام ومحل تقدير، والعمل على توجيه الأنشطة الترفيهية لتكون بمثابة المعالجة الإرشادية الجماعية التي يقبل عليها المراهقين ويتم عن طريقها امتصاص الصراعات التي تفرضها طبيعة المرحلة النمائية واكتشاف المواهب والإبداعات ورعايتها لتشكل تحصيناً للمراهقين من الوقوع والاستمرار في الممارسات العنيفة.

١١- تبني شعار "من أجل حياة خالية من العنف" ليكون مشروع إرشادي وطني يتخذ من اليوم الوطني للمملكة العربية السعودية في كل عام بداية لتطبيق برامج إرشادية انتقائية في كل المؤسسات التربوية والتعليمية للتصدي للممارسات العنيفة باعتبارها من أهم عوائق الانتماء والوحدة الوطنية.

١٢- أهمية إتاحة الفرص للمراهق لتحمل المسؤوليات وممارسة الأدوار المختلفة في الحياة الأسرية والمدرسية والاجتماعية لتحقيق النمو النفسي المتكامل في ظل الدعم والتشجيع والمؤازرة.

١٣- التأكيد على أهمية الاقتراب والتعاطف في التواصل مع المراهقين وإشعارهم أثناء التعامل معهم بالقبول والإعجاب والثناء والاحترام لشخصياتهم وأفكارهم والاستماع لهم وعدم انتقادهم أو السخرية منهم، ومشاركتهم في حياتهم ومختلف ألوان نشاطاتهم؛ فالاقتراب الدافي للمراهقين يكسبهم قوةً وثقةً ورغبةً يرتقون من خلالها بأنماط سلوكهم.

١٤- العمل الجاد على تكامل الجهود التعليمية والإعلامية باعتبارهما من أكثر الوسائل تأثيراً على المراهقين، وتوظيف وسائل الإعلام لخدمة أهداف العملية التربوية والتعليمية من خلال تخصيص مساحة إعلامية كبيرة تتناسب مع أهمية مرحلة المراهقة يتم فيها إعطاء

المراهقين فرصاً متعددة للتعبير عن أنفسهم وآرائهم وأفكارهم وآمالهم ومشكلاتهم ومقترحاتهم، وإتاحة المجال لهم بالمشاركة في البرامج الإعلامية المختلفة.

١٥- ضرورة إنشاء مركز وطني للإرشاد النفسي بالمملكة العربية السعودية:

تكون أولى اهتماماته لمواجهة العملية للممارسات العنيفة باعتبارها خطراً يهدد البناء الاجتماعي والانتماء الوطني والاستقرار النفسي والأمني بحيث يقوم المركز بما يلي:

أ- استقطاب الكفاءات العلمية من مختلف التخصصات العلمية.

ب- إجراء دراسات مسحية واسعة يعتمد عليها في التخطيط للمعالجة الوقائية والإرشادية.

ج- التنسيق والدعم التكاملي بين كل مؤسسات المجتمع لتقوم كل مؤسسة بدوره الفعال في مواجهة العنف.

د- وضع إستراتيجية وطنية لمواجهة العنف بالعلم تراعي تعقد وتداخل منظومة أسباب العنف ومنظومة أشكاله وصوره ومستوياته ومنظومة تأثيراته.

ه- إعداد وبناء البرامج الإرشادية للتصدي للعنف والتركيز على البرامج الإرشادية الانتقائية التكاملية باعتبارها الصورة المثلى للممارسة الإرشادية المتخصصة.

و- إعداد وبناء مقاييس مقننة للبيئة السعودية تتمتع بكفاءة سيكومترية يمكن الوثوق والاعتماد عليها.

ز- الإشراف على تطبيق البرامج الإرشادية والعمل المستمر على تقويم فعالية البرامج وفعالية الممارسة والتطبيق.

ح- تنظيم المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية وتشجيع الأبحاث والدراسات العلمية عن كل ما يستجد حول هذه الظاهرة.

١٦- تفعيل شعار (التنمية المتكاملة لشخصية المراهق) الذي تتبناه مؤسسات التنشئة الاجتماعية نظرياً دون أن يكون للجانب التطبيقي واقعاً ملموساً من خلال زيادة مساحة مشاركة المراهقين في الحياة الأسرية والمدرسية والاجتماعية والسياسية والسماح لهم بالمشاركة الفعلية في اتخاذ القرارات، ونشر ثقافة التسامح والتشاور والحوار وترسيخ ممارستها وتنمية الشعور بالمسئولية الفردية والاجتماعية فهماً واهتماماً ومشاركةً.

ثالثاً: البحوث والدراسات المقترحة:

استكمالاً للجهد الذي بدأت الدراسة الحالية، وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج فإن الباحث يقترح إمكانية القيام بمزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال والتي لازالت في حاجة لمزيد من التناول البحث، ومن هذه البحوث والدراسات المقترحة ما يلي:

١- فعالية الإرشاد الانتقائي في التقليل من مستوى سلوك العنف لدى الأطفال.
٢- فعالية الإرشاد الانتقائي في التقليل من مستوى سلوك العنف لدى المراهقات.
٣- مدى فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى الغضب لدى المراهقين والمراهقات.
٤- مدى فعالية الإرشاد الانتقائي في تخفيف الضغوط النفسية عند المراهقين والمراهقات.
٥- مدى فعالية الإرشاد الأسري في تخفيف الممارسات العنيفة للأبناء.
٦- مدى فعالية برنامج إرشادي انتقائي مشترك (للأسرة والمدرسة) في تخفيف الممارسات العنيفة للمراهقين.
٧- مدى فعالية برنامج إرشادي في اللعب الجماعي لتخفيف الممارسات العنيفة للأطفال والمراهقين.
٨- مدى فعالية برنامج إرشادي في اللعب التمثيلي لتخفيف الممارسات العنيفة للأطفال والمراهقين.
٩- مدى فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في تخفيف الممارسات العنيفة للأطفال والمراهقين.
١٠- أثر تكرار تطبيق الإرشاد الانتقائي في التقليل من مستوى سلوك العنف لدى المراهقين (دراسة تجريبية تتبعية).

كما يرى الباحث بأن هناك مجموعة من التساؤلات التي أثارها موضوع الدراسة الحالية وأثارته النتائج التي توصلت إليها الدراسة على المستوى النظري والتي يشكل كل تساؤل منها نقطة بدء بحثية أهمها ما يلي:

١- هل تختلف أشكال وصور الممارسات العنيفة باختلاف المراحل النمائية؟ وهل لسلوك العنف مراحل نمائية؟
٢- هل تختلف أشكال وصور الممارسات العنيفة باختلاف البيئات داخل المجتمع الواحد؟ وهل تختلف باختلاف المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية؟
٣- هل تختلف أشكال وصور الممارسات العنيفة باختلاف الجنس.
٤- ما مظاهر الخلل البنائي والوظيفي للأسرة وما علاقة ذلك بالممارسات العنيفة للأبناء؟

٥- ما مظاهر الخلل البنائي والوظيفي للمؤسسات التربوية وما علاقة ذلك بالممارسات العنيفة للمراهقين؟
٦- ما مظاهر الخلل البنائي والوظيفي لمؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى وما علاقة ذلك بأشكال وصور الممارسات العنيفة للمراهقين؟
٧- هل هناك علاقة بين الاغتراب النفسي للمراهق وسلوك العنف؟
٨- ما أبرز الخصائص النفسية المميزة لشخصية المراهق العنيف؟
٩- هل توجد إحصائيات رسمية تبين نسبة الممارسات العنيفة لدى المراهقين؟
١٠- هل هناك استراتيجيات وطنية ورغبة جادة في التصدي لظاهرة العنف بكل أشكاله وأنواعه؟
١١- ما مدى كفاءة الإرشاد النفسي المدرسي في التعامل مع عنف المراهقين؟
١٢- ما المعوقات التي تواجه تطبيق البرامج الإرشادية في البيئة الأسرية؟
١٣- ما المعوقات التي تواجه تطبيق البرامج الإرشادية في البيئة المدرسية؟
١٤- ما المعوقات التي تواجه تطبيق البرامج الإرشادية في المؤسسات الاجتماعية؟
١٥- هل نحن في أزمة سلوك المراهقين العنيف أم هل المراهقين في أزمة واقع عنيف؟

قائمة
المصادر والمراجع

قائمة المراجـــــع

أ- المصادر:

١- القرآن الكريم.

٢- الحديث الشريف.

ب- المراجع العربية:

٣- إبراهيم، سامية موسى (٢٠٠٦م). فاعلية برنامج أنشطة ترويحية لخفض السلوك العدواني لدى عينة من أطفال المناطق العشوائية، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد ٢٠: ١ – ٥١.

٤- إبراهيم، سهير صالح (١٩٩٧م). تأثير الأفلام المقدمة في التلفيزيون على اتجاه الشباب المصري نحو العنف. رسالة ماجستير. كلية الإعلام، جامعة القاهرة.

٥- إبراهيم، عبدالستار (١٩٩٤م). العلاج النفسي السلوكي. القاهرة: دار الفجر للنشر.

٦- إبراهيم، محمد أحمد (١٩٩٧م). فعالية الإرشاد الفردي والجماعي في تحسين عملية الاستذكار لدى طلاب الجامعة. أبحاث المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي. المجلد ١، جامعة عين شمس: ٢٥١ – ٢٩٤.

٧- إبراهيم، ڤيوليت وسليمان، عبدالرحمن (٢٠٠٢م). دراسات في سيكولوجية النمو. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٨- أبلو، مارينا (١٩٩٧م). هل تغرس جذور العنف في المدرسة؟. مجلة مستقبليات، جنيف: مكتب التربية الدولي، المجلد ٢٧، العدد ٣: ٤٩٥ – ٥١٤.

٩- أبو النصر، سميحة محمد (٢٠٠٠م). ظاهرة العنف الطلابي بالمدارس الثانوية. مجلة التربية والتنمية، العدد ٢١: ٢٣٥ – ٢٥٣.

١٠- أبو النور، محمد عبدالتواب (٢٠٠٠م). أثر الإرشاد الانتقائي في تعديل الاتجاه نحو الزواج العرفي لدى عينة من الباب الجامعي. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، المجلد ١٣، العدد ٣: ٢٤٧ – ٢٩٣.

١١- أبو حطب، فؤاد (١٩٨٩م). نحو وجهة إسلامية لعلم النفس. أبحاث ندوة علـم الـنفس، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة: ١٢٩ – ٢٤١.

١٢- أبو درويش، منى علي (٢٠٠٣م). دراسة نفسية لمشكلة العنف الذي يتعرض له الأطفال داخل الأسرة. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٣- أبو راس، أحمد وأسمر، حليم (٢٠٠٥م). الشباب العربي والتحديات المعاصرة. مجلـة شؤون اجتماعية، الجامعة الأمريكية في الشارقة، العدد ٨٦: ٣٧ – ٧٤.

١٤- أبو عباة، صالح ونيازي، عبدالمجيد (٢٠٠١م). الإرشاد النفسي والاجتماعي. الرياض: مكتبة العبيكان.

١٥- أبو عراد، صالح بن علي (٢٠٠٣م). مقدمة في التربية الإسـلامية. الريـاض: الـدار الصولتية للتربية.

١٦- أبو علام، رجاء محمود (١٩٨٦م). علم النفس التربـوي. الكويـت: دار القلـم للنشـر والتوزيع.

١٧- أبو عيطة، سهام محمد (٢٠٠٢م). مبادئ الإرشاد النفسي. عمان: دار الفكـر للطباعـة والنشر.

١٨- أحمد، رمضان وخليل إلهام (١٩٩٨م). دراسات نقدية لبحوث العدوان والعنف في العالم العربي. أبحاث المؤتمر الدولي للعلوم الاجتماعية ودورها في مكافحـة جـرائم العنـف والتطرف في المجتمعات الإسلامية، جامعة الأزهر: الجزء ٤: ٦١ – ١٠٥.

١٩- أحمد، زكريا توفيق (١٩٩٩م). العلاقة بين مستوى التدين وإشباع الحاجات النفسية عند طلاب الجامعة بمدينة الإسماعيلية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شـمس، الجـزء ٣، العدد ٢٣: ٥٩ – ٩٠.

٢٠- أحمد، سليمان رجب (٢٠٠٧م). أطفالنا بين جدلية الأنا – الآخرين كما تبدو في التمثيل (الدراما)، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، المجلد ٨، العدد ٣١: ٧٤ – ٩١.

٢١- أحمد، سهير كامل (٢٠٠٣م). التوجيه والإرشاد النفسي للصغار. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٢٢- إسماعيل، مجدي رجب (٢٠٠٥م). واقع المؤسسات التعليمية بالوطن العربي في مواجهة ظاهرة العنف والإرهاب. مجلة كية التربية، جامعة عين شمس، الجزء ٢، العدد ٢٩: ١٣٧ – ٦٦.

٢٣- الأشول، عادل عز الدين (١٩٨٩م). علم النفس النمو. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٤- أكين، تيري وآخرون (٢٠٠٧م). مساعدة الأطفال على اتخاذ قرارات حكيمة وتقليل سلوكيات المخاطرة. الرياض: مكتبة جرير.

٢٥- آل مشرف، فريدة عبدالوهاب (٢٠٠٣م). ظاهرة العنف الأسري لدى عينة من طالبات جامعة الملك فيصل بالأحساء. مجلة التربية المعاصرة، القاهرة: العدد ٦٣: ١٩ – ٦٣.

٢٦- انجلر، بابرا (١٩٩١م). مدخل إلى نظريات الشخصية. ترجمة فهد بن عبدا بن دليم. الطائف: دار الحارثي للطباعة والنشر.

٢٧- باترسون، س. هـ (١٩٩٠م). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة حامد الفقي. الكويت: دار القلم.

٢٨- بار، عبدالمنان ملا معمور (١٩٩٣م). العلاج النفسي في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية. مكة المكرمة: المكتبة المكية.

٢٩- بار، عبدالمنان ملا، والسليماني، محمد حمزة (١٩٩١م). الممارسات الواقعية والمثالية لعملية التوجيه والإرشاد. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، سلسلة البحوث التربوية والنفسية.

٣٠- باظه، آمال عبدالسميع (٢٠٠٢م). النمو النفسي للأطفال والمرهقين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣١- باظه، آمال عبدالسميع (٢٠٠٤م). الاغتراب وعلاقته بالسلوك العدواني والعدائي لدى الشباب من طلاب وطالبات الجامعة. أبحاث المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس: المجلد ١: ١ – ٤٣.

٣٢- الببلاوي، إيهاب وعبدالحميد، أشرف (٢٠٠٢م). الإرشاد النفسي المدرسي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

٣٣- البرغوثي، سائد عبدالحميد (١٩٨٦م). فن الاسترخاء، بيروت: دار المناهـل للطباعـة والنشر.

٣٤- بطرس، بطرس حافظ (٢٠٠٨م). المشكلات النفسية وعلاجهـا، عمـان: دار المسـيرة للنشر والتوزيع.

٣٥- بهادر، سعدية محمد (١٩٨٠م). في سيكولوجية المراهقة. الكويت: دار البحوث العلمية.

٣٦- بو شلالق، نادية (٢٠٠٦م). التقدير الاجتماعي والسلوك العدواني لدى المراهق. مجلـة دراسات عربية في علم النفس، القاهرة: دار غريب، المجلد ٥، العدد ٢: ٤٠١ – ٤٣٢.

٣٧- بوربا، ميشيل (٢٠٠٧م). المسؤولية واستحقاق الثقة. الرياض: مكتبة جرير.

٣٨- البياتي، ياس (٢٠٠٦م). التأثيرات الاجتماعية المحتملة للتلفزيون على الشـباب. مجلـة شؤون اجتماعية، الجامعة الأمريكية في الشارقة، العدد ٩٠: ١١٣ – ١٤٤.

٣٩- بيتش، هارولد (١٩٩٢م). تعديل السلوك البشري، تعريب فيصل الزراد، الريـاض: دار المريخ للنشر.

٤٠- التير، مصطفى عمر (١٩٩٧م). العنف العائلي. الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلـوم الأمنية.

٤١- ثابت، عصام محمود (٢٠٠٣م). برنامج مقترح لتعديل الاتجاه العدواني لدى عينة مـن جماعات المراهقين بمراكز الشباب. رسالة ماجستير، القاهرة: معهد الدراسـات العليـا للطفولة، جامعة عين شمس.

٤٢- جابر، عبدالحميد وعمر، محمود (١٩٨٨م). دراسة لدافعية الحاجات لماسلو في علاقاتها بموضع الضبط والاستقلال الإدراكي. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد الحادي والعشرون: ٣٢١ – ٣٥٩.

٤٣- جبريل، ثريا عبدالرؤوف (١٩٩٤م). العدوان لدى طلبة الجامعة وأثر بعـض أسـاليب العلاج الجشطلتي في التخفيف من حدته، أبحاث المؤتمر الدولي الأول للإرشاد النفسـي. المجلد ٢. جامعة عين شمس: ٦١٥ – ٦٥٥.

٤٤- الجسماني، عبدالعلي (١٩٩٤م). سايكولوجية الطفولة والمراهقة. بيروت: الدار العربيـة للعلوم.

٤٥- جلال، سعد (١٩٨٥م). الطفولة والمراهقة. القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٦- الجمالي، فوزية (١٩٩٩م). دور الإرشاد النفسي في تأهيل ذوي الاحتياجـات الخاصـة وإعدادهم للاندماج في المجتمع، أبحاث ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجـل نوعيـة أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة الخليج العربي، مسـقط: ٢٢٣ – ٢٦٥.

٤٧- جمل الليل، محمد جعفر (٢٠٠١م). طرق العلاج النفسي المستخدمة من قبـل الأطبـاء النفسانيين بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد ١٣، العدد ١: ٦٥ – ٩١.

٤٨- جمل الليل، محمد جعفر (٢٠٠١م). مقدمة في الإرشاد النفسي الجماعي. مكة المكرمـة: مطابع بهادر.

٤٩- الجندي، السيد محمد (١٩٩٩م). دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنـف لـدى تلاميـذ المدارس الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد ١١: ٢٩١ – ٤١٥.

٥٠- الجيار، سهير علي (٢٠٠٥م). أزمة الحوار المعاصرة ودور التربية فـي مواجهتهـا. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء ٢، العدد ٢٩: ٩ – ٨٩.

٥١- حجازي، فتياني أبو المكارم (٢٠٠٠م). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيـف حـدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسـالة ماجسـتير، القـاهرة: معهـد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٥٢- حداد، عفاف وأبو سليمان، بهجت (٢٠٠٣م). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدي عينة من طلبة المرحلـة الثانويـة، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، العدد ٣ : ١١٧ - ١٤١ .

٥٣- حداد، عفاف ودحادحه باسم (١٩٩٨م). فاعلية برنامجي إرشاد جمعي في التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي، مجلـة مركـز البحـوث التربوية، جامعة قطر، العدد ١٣: ٥١ – ٧٦.

٥٤- حداد، عفاف وعبدا ، سليم (٢٠٠٢م). مدى ممارسة المرشد النفسي لفنيـات المقابلـة الإرشادية من وجهة نظر المسترشدين. مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك، المجلـد ١٨، العدد ١: ٣٣ – ٨٣.

٥٥- حسن، محمد وشند، سمرة (٢٠٠٠م). دراسات معاصـرة فـي سـيكولوجية الطفولـة والمراهقة، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٥٦- حسن، محمود شمال (١٩٩٨م). محرضات السلوك العدواني. مجلة شؤون اجتماعيـة، الجامعة الأمريكية في الشارقة، العدد ٥٩: ١٢٣ – ١٣٦.

٥٧- حسن، هدى جعفر (٢٠٠٦م). مرض السكر وعلاقته ببعض العوامل النفسية والسـمات الشخصية. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد ٣٤، العدد ١: ٤٧ – ٩٣.

٥٨- حسن، هدى حسن (١٩٩٩م). التعليم وتحديات ثقافة العولمة. مجلة كلية التربية، جامعـة عين شمس، الجزء ٣، العدد ٢٣: ١٨٥ – ٢١٩.

٥٩- حسين، طه عبدالعظيم (٢٠٠٤م). الإرشاد النفسي. عمان: دار الفكر.

٦٠- حسين، طه عبدالعظيم (٢٠٠٧م). استراتيجيات إدارة الغضب والعـدوان، عمـان: دار الفكر.

٦١- حسين، منصور وزيدان، محمد (١٩٨٢م). الطفل والمراهق. القاهرة: مكتبـة النهضـة المصرية.

٦٢- حسين، نشوة وعبدالغفار، غادة (٢٠٠٦م). مفهوم الذات والسلوك العـدواني لـدى ذوي اضطراب ضعف الانتباه، مجلة دراسات عربية في علم النفس، القـاهرة: دار غريـب، المجلد ٥، العدد ١: ٤٥ – ٧٨.

٦٣- حمزة، أحمد محمد (٢٠٠١م). فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف سلوك العنف لدى عينـة من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي العام. رسالة ماجستير. القاهرة: معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٦٤- حنا، مريم (١٩٩٨م). العوامل المؤثرة على ظاهرة سلوك العنف لـدى الطـلاب ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها. أبحاث المؤتمر العلمي الحادي عشـر لكليـة الخدمـة الاجتماعية، جامعة حلوان، المجلد ٢، ٣ – ٤٠.

٦٥- حنين، رشدي عبده (١٩٨٣م). دراسات وبحـوث فـي المراهقـة. الإسـكندرية: دار المطبوعات الجديدة.

٦٦- خضر، علي (١٩٧٥م). دراسة ميدانية لمشكلات الشباب الجامعي في المملكة العربيـة السعودية. مكة المكرمة: جامعة الملك عبدالعزيز

٦٧- خضر، محمد (١٩٩٦م). ديناميات العلاقة بين الاغتراب والتطرف نحو العنـف لـدى شرائح من المجتمع المصري. رسالة دكتوراه، القاهرة: كلية الآداب، جامعة عين شمس.

٦٨- الخطيب، جمال (١٩٨٧م). تعديل السلوك: القـوانين والإجـراءات، عمـان: المطـابع التعاونية.

٦٩- الخطيب، صالح أحمد (٢٠٠٣م). الإرشاد النفسي في المدرسـة. العـين: در الكتـاب الجامعي.

٧٠- خليفة، آمنة (١٩٩٥م). وقت الفراغ وكيفية استغلاله لدى الشباب في الإمارات. مجلـة شؤون اجتماعية، الجامعة الأمريكية في الشارقة، العدد ٤٦: ٢٣ – ٥٢.

٧١- خليفة، إيناس (٢٠٠٥م). مراحل النمو تطوره ورعايته. عمان: دار مجدلاوي للنشر.

٧٢- خليفة، عبداللطيف والهولي، أحمد (٢٠٠٣م). مظاهر السلوك العدواني وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة دراسات عربية في علم النفس، القاهرة: دار غريب، المجلد ٢، العـدد ٣: ٤٩ – ٩٤.

٧٣- خليفة، فايزة (١٩٩٦م). استطلاع بعض العوامل الذاتية والبيئية الدافعة للعنف بمـدارس المرحلة الثانوية بالكويت. الكويت: وزارة الشؤون الاجتماعية.

٧٤- الخواجا، عبدالفتاح (٢٠٠٢م). الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر.

٧٥- الخواجا، عبدالفتاح (٢٠٠٣م). مقدمة في برامج الإرشاد والعلاج الجماعي "بناء البرامج الإرشادية". عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

٧٦- الخواجه، محمد ياسر (١٩٩٨م). الشباب الجامعي ومشكلاته المعاصرة فـي المجتمـع المصري. مجلة شؤون اجتماعية، الجامعة الأمريكية في الشـارقة، العـدد ٦٠: ٨٣ – ١٢٤.

٧٧- خوالده، محمود عبدا (٢٠٠٥م). علم نفس الإرهاب. عمـان: دار الشـروق للنشـر والتوزيع.

٧٨- خياط، محمد جميل (١٩٩٦م). المبادئ والقيم في التربية الإسـلامية. مكـة المكرمـة: جامعة أم القرى، سلسلة البحوث التربوية والنفسية.

٧٩- دافيدوف، لندا ل. (١٩٨٣م). مدخل علم النفس، ترجمـة: سـيد الطـواب وآخـرون، الرياض: دار المريخ.

٨٠- الداهري، صالح حسن (٢٠٠٠م). مبادئ الإرشادي النفسي والتربوي، إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

٨١- الداهري، صالح حسن (٢٠٠٥م). علم النفس الإرشـادي. عمـان: دار وائـل للنشـر والتوزيع.

٨٢- الداهري، صالح حسن (٢٠٠٥م). مبادئ الصحة النفسية. عمان: دار وائل للنشر.

٨٣- داود، عزيز واثناسيوس، زكريا (١٩٧٠م). دراسات في علم النفس. القـاهرة: مكتبـة النهضة المصرية.

٨٤- دبور، عبداللطيف والصافي، عبدالحكيم (٢٠٠٧م). الإرشاد المدرسـي بـين النظريـة والتطبيق. عمان: دار الفكر.

٨٥- الدسوقي، سوسن (١٩٩٩م). الخصائص البيئية والنفسية لأسر جماعات العنف السياسي في مصر. رسالة دكتوراه، القاهرة: معهد الدراسات والبحوث البيئيـة، جامعـة عـين شمس.

٨٦- الدسوقي، مجدي محمد (٢٠٠٣م). سيكولوجية النمو. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٧- دويدار، عبدالفتاح (١٩٩٣م). سيكولوجية النمو والارتقاء. بيروت: دار النهضة العربية.

٨٨- الديب، فاطمة محمد رضا (٢٠٠٠م). سيكولوجية العنف لدى الشباب – دراسة امبيريقية في العلاقة بين الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية وديناميات العنف لدى الشـباب. رسالة ماجستير. القاهرة: كلية الآداب، جامعة عين شمس.

٨٩- راجح، أحمد عزت (١٩٧٠م). أصول علم الـنفس. الإسـكندرية: المكتـب المصـري الحديث.

٩٠- ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٥م). الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

٩١- ربيع، هادي والغول، إسماعيل (٢٠٠٧م). المرشد التربوي ودوره الفاعـل فـي حـل مشاكل الطلبة. عمان: دار عالم الثقافة.

٩٢- رزق، كوثر إبراهيم (١٩٩٢م). في ديناميات الاعتداء على المدرسين – دراسة إكلينيكية متعمقة لمجموعة من التلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية. أبحاث المؤتمر الثامن لعلم النفس. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٣- رشاد، محمود محمد (١٩٩٣م). سيكولوجية العنف لـدى جماعـة عصـابية. رسـالة ماجستير. القاهرة: كلية الآداب، جامعة عين شمس.

٩٤- الرشيد، محمد (٢٠٠٦م). التوجيه والإرشاد وآلية التفاعل مع الحالات. الرياض: مكتبة الرشد.

٩٥- الرشيدي، بشير صالح (٢٠٠٥م). الإرشاد النفسي وفق نظرية العلاج الواقعي، الكويت: مجموعة إنجاز العالمية للنشر والتوزيع.

٩٦- رمضان، نوال سليمان (١٩٩٧م). نمط الأسرة – المستوى الاقتصادي لها وعلاقتهما بالتوافق الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، العدد ١٥: ١٧٧ – ٢١٨.

٩٧- روتر، جوليان (١٩٨٤م). علم النفسي الإكلينيكي، ترجمة عطية محمود هنا، القاهرة: دار الشروق.

٩٨- الروسان، فاروق (٢٠٠٠م). تعديل وبناء السلوك الإنساني، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

٩٩- رياض، سعد (٢٠٠٤م). علم النفس في الحديث الشريف. القاهرة: مؤسسة اقرأ للنشر.

١٠٠- رياض، سعد (٢٠٠٤م). علم النفس في القرآن الكريم. القاهرة: مؤسسة اقرأ للنشر.

١٠١- الريماوي، محمد عودة (٢٠٠٣م). علم نفس النمو. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٠٢- الزايدي، ضيف ا بن عواض (٢٠٠٤م). استراتيجيات الإدارة المدرسية في مواجهة العنف الطلابي بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

١٠٣- الزريقات، إبراهيم عبدا (٢٠٠٧م). تعديل سلوك الأطفال والمراهقين – المفاهيم والتطبيقات – عمان: دار الفكر.

١٠٤- الزعبلاوي، محمد السيد (١٩٩٦م). تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس. الرياض: مكتبة التوبة.

١٠٥- الزعبي، أحمد محمد (٢٠٠١م). علم نفس النمو. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

١٠٦- الزعبي، أحمد محمد (٢٠٠٢م). الإرشاد النفسي. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

١٠٧- زكي، عزة حسين (١٩٨٩م). برنامج إرشادي لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين. رسالة دكتوراه. القاهرة: معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٠٨- زهران، حامد عبدالسلام (١٩٧٢م). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

١٠٩- زهران، حامد عبدالسلام (١٩٨٠م). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

١١٠- زهران، حامد عبدالسلام (١٩٨٦م). علم نفس النمو. القاهرة: عالم الكتب.

١١١- زهران، حامد عبدالسلام (١٩٩٨م). العنف والبلطجة. مجلة النفس المطمئنة، العدد ٥٣، الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية.

١١٢- زهران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٣م). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

١١٣- زيدان، محمد مصطفى (١٩٨٣م). دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام. جدة: دار الشروق.

١١٤- زيدان، محمد مصطفى (١٩٨٦م). النمو النفسي للطفل والمراهق. جدة: دار الشروق.

١١٥- الزيود، نادر فهمي (١٩٩٨م). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١١٦- السبيعي، هدى (٢٠٠٠م) استراتيجيات إدارة الذات. قطر: دار الشرق.

١١٧- السحمراني، سعد (١٩٩٨م). العنف والإرهاب: الجذور التاريخية والتحديات وسبل المعالجة. أبحاث المؤتمر الدولي للعوم الاجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنف والتطرف في المجتمعات الإسلامية، جامعة الأزهر، الجزء ١: ٩٥ – ١٣٤.

١١٨- السحيمي، أحمد فهمي (١٩٩٨م). دراسة سلوك العنف لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير. القاهرة: معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١١٩- السحيمي، أحمد فهمي(٢٠٠٢م). مدى فاعلية برنامج لتخفيض مستوى سلوك العنف لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي. رسالة دكتوراه. رسالة دكتوراه. القاهرة: معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٢٠- السدحان، عبدا بن ناصر (٢٠٠١م). دور الأنشطة الطلابية في وقاية الشـباب مـن الانحراف (مدخل وقائي). مجلة البحوث الأمنية، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية، المجلد ١٠، العدد ١٩: ٢١٥ – ٢٤٥.

١٢١- سري، إجلال محمد (٢٠٠٠م). علم النفس العلاجي، القاهرة: عالم الكتب.

١٢٢- سري، إجلال محمد (٢٠٠٣م). الأمراض النفسية الاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب.

١٢٣- سرية، عصام نور (٢٠٠٤م). سيكولوجية المراهقـة. الإسـكندرية: مؤسسـة شـباب الجامعة.

١٢٤- سعد، سيدة إبراهيم (١٩٩٧م). بناء شخصية الشباب. مجلة كلية الدراسـات الإنسـانية، جامعة الأزهر، العدد ١٥: ٢٥ – ٨٢.

١٢٥- سعفان، محمد أحمد (٢٠٠٣م). فعالية برنامج إرشادي انتقائي فـي خفـض الوسـاوس الأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء: ٤، العدد ٢٧: ٣٩٣ – ٤٤٩.

١٢٦- سعفان، محمد أحمد (٢٠٠٥م). العملية الإرشادية، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

١٢٧- سعفان، محمد أحمد (٢٠٠٦م) الإرشاد النفسي الجماعي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

١٢٨- سعيد، حمادة عبدالسلام (٢٠٠٥م). مواجهة عوامل انتشار العنف في مـدارس التعلـيم الثانوي، دراسة مقارنة بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية. رسالة ماجستير، معهـد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٢٩- السعيدين، تيسير بن حسين (٢٠٠٥م). دور المؤسسات التربوية في الوقاية مـن الفكـر المتطرف. مجلة البحوث الأمنية، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهـد الأمنيـة، المجلد ١٤، العدد ٣٠: ١٦ – ٦٢.

١٣٠- السفاسفة، محمد إبراهيم (٢٠٠٣م). أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربـوي. الكويت: مكتبة الفلاح.

١٣١- سفيان، نبيل (٢٠٠٤م). المختصر في الشخصية والإرشاد النفسـي، القـاهرة: إيتـراك للنشر والتوزيع.

١٣٢- سليمان، عبدالرحمن سيد (١٩٩٩م). بحوث ودراسات في العـلاج النفسـي. القـاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

١٣٣- سليمان، عبدالرحمن ومحمد، محمد الظريف (١٩٩٤م). توجه المراهقين نحو والديهم أو أقرانهم وعلاقته بإشباع بعض حاجاتهم الإنسانية. أبحاث المؤتمر الدولي الأول للإرشـاد النفسي. المجلد ١، جامعة عين شمس: ١ – ٧٢.

١٣٤- سليمان، عبدا محمود (١٩٩١م). برامج الإرشاد النفسي وأثرها في رعاية وتنمية طلبة الجامعات ومؤسساتها. مجلة دراسات نفسية، المجلد ١٠، العدد ١: ٢٩ – ٤٢.

١٣٥- سليمان، عبدا محمود (١٩٩٩م). نحو تصور إجرائي لبرنامج علم النفس الإرشـادي في المدرسة. مجلة شؤون اجتماعية، الجامعة الأمريكية في الشارقة، العـدد ٦٢: ٧٣ – ٩٨.

١٣٦- السليماني، محمد حمزة وآخرون (١٩٩٩م). دراسة مسحية لظاهرة العنف الرياضي في المملكة العربية السعودية، الرئاسة العامة لرعاية الشباب، الرياض: معهد إعداد القادة.

١٣٧- السمري، عدلي (٢٠٠٠م). سلوك العنف بين الشباب – دراسة ميدانية على عينـة مـن طلبة وطالبات المرحلة الثانوية. أبحاث الندوة السابعة لقسـم الاجتمـاع، كليـة الآداب، جامعة القاهرة: ٤٥٣ – ٥٠٦.

١٣٨- السمري، عدلي (٢٠٠١م). العنف في الأسرة تأديـب مشـروع أم انتهـاك محظـور. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٣٩- سناري، سوزان بدر (٢٠٠٠م). بعض أساليب الإرشاد الجماعي اللعـب والسـكودراما وفعاليتها في تنمية سمة الانبساطية لدى عينة من المعاقات عقلياً بمدينة جـدة – دراسـة تجريبية –، رسالة ماجستير. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.

١٤٠- السهل، راشد علي (١٩٩٦م). استخدام الإرشاد السلوكي المتعدد المحاور في علاج قلق الانفصال عن الأم الناتج عن العدوان العراقي على دولة الكويت "دراسة حالـة"، مجلـة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد ٥ : ١١٥ – ١٤٦.

١٤١-السهل، راشد علي (١٩٩٩م). تقويم أهداف الإرشاد النفسي المدرسي بالمرحلة الثانوية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ١٣، العدد ٥١: ١٧ – ٥٠.

١٤٢-السورطي، يزيد عيسى (١٩٩٨م). السلطوية في التربية العربية – المظاهر والأسـباب والنتائج. المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ١٢، العدد ٤٦: ٢٣٣ – ٢٨٥.

١٤٣-السيد، رأفت السيد (٢٠٠٦م). مدى فعالية أسلوب الاسترخاء مـع التخيـل البصـري والتدريب العلاجي بالإرجاع الحيوي في خفض مستويات القلق المعمم لدى عينـة مـن الشباب الجامعي، مجلة علم النفس العربي المعاصر، المجلد ٢، العدد ١: ٩٩ – ١٣١.

١٤٤-السيد، عبدالحليم محمود (٢٠٠٢م). نحو إستراتيجية قومية لدراسة العنف وتنمية أساليب مواجهته في المجتمع المصري. مجلة دراسات عربية في علـم الـنفس، القـاهرة: دار غريب، المجلد ١، العدد ٤: ١١ – ٢٨.

١٤٥-السيد، فؤاد البهي (١٩٨٠م). علم النفس الاجتماعي، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٤٦-السيد، فؤاد البهي (١٩٩٨م). الأسس النفسية للنمو. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٤٧-السيسي، محمود ومحمد، سلامة (١٩٩٨م). تصور مقترح لدور الخدمـة الاجتماعيـة المدرسية لمواجهة مشكلة العنف لدى طلاب المدرسة الثانوية. أبحاث المـؤتمر الـدولي للعلوم الاجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنف والتطرف في المجتمعات الإسلامية، جامعة الأزهر، الجزء ٣: ٣٧ – ٩٢.

١٤٨-شحاته، جمال (١٩٩٠م). العدوانية في سلوك طلاب وطالبات المدارس الثانوية. أبحاث المؤتمر الرابع للخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، كلية الخدمـة الاجتماعيـة: ٢٧٩ – ٣٠٧.

١٤٩-الشربيني، السيد كامل (١٩٩١م). الاتجاه نحو العنف لدى طـلاب وطالبـات المرحلـة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير. القاهرة: معهد الدراسـات العليـا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٥٠- الشربيني، زكريا أحمد (٢٠٠٥م). الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها، دراسة على عينة من طالبات الجامعة، مجلة دراسات نفسية، القـاهرة: رابطـة الأخصـائيين النفسيين المصرية، المجلد ١٥، العدد: ٤: ٥٣١ – ٥٦٧.

١٥١- شقير، زينب محمود (٢٠٠٥م). العنف والاغتراب النفسي بـين النظريـة والتطبيـق، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٥٢- شلبي أشرف محمد (٢٠٠٥م). فعالية برنامج سلوكي في خفض درجة العنف لدى عينة من المعاقين عقلياً – دراسة تجريبية. مجلة الخدمة النفسية، جامعة عين شـمس: كليـة الآداب، المجلد ١، العدد ١: ٢٣٧ – ٢٥٢.

١٥٣- شلبي، فاطمة عبدالستار (١٩٩٨م). رؤى الشباب لظاهرة العنف في المجتمع المصري، التشخيص والعلاج. أبحاث المؤتمر الدولي للعلوم الاجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنف والتطرف في المجتمعات الإسلامية، جامعة الأزهر، الجزء ٤: ٩٥ – ١٢٦.

١٥٤- الشماس، عيسى (٢٠٠٥م). تأثير الفضائيات التلفزيونية الأجنبية في الشـباب "دراسـة ميدانية". مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد ٢١، العدد ٢: ١١ – ٤٤.

١٥٥- الشناوي، محمد محروس (١٩٨٩م). الإرشاد النفسي من منظور إسلامي. أبحاث نـدوة علم النفس، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة: ٣٧٥ – ٤١٩.

١٥٦- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٣م). التصوير الإسلامي لنماذج السلوك البشري، دراسة نفسية إسلامية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٨: ٣٥٢ – ٤٠٩.

١٥٧- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٤م). نظريات الإرشاد والعلاج النفسـي. القـاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

١٥٨- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦م). العملية الإرشادية. القاهرة: دار غريـب للطباعـة والنشر.

١٥٩- الشناوي، محمد محروس (٢٠٠١م). بحوث في التوجيه الإسلامي للإرشـاد والعـلاج النفسي. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

١٦٠- الشناوي، محمد وعبدالرحمن محمد (١٩٩٨م). العلاج السلوكي الحديث، القـاهرة: دار قباء للنشر.

١٦١- صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد (١٩٩٠م). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلـة المسنين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٦٢- صالح، أحمد زكي (١٩٨٨م). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٦٣- صالح، سامية خضر (١٩٩٨م). إستراتيجية مواجهة العنف بين طلبة المرحلة الثانويـة. أبحاث المؤتمر الدولي للعوم الاجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنف والتطرف في المجتمعات الإسلامية، جامعة الأزهر، الجزء ٥: ١٨٥ – ٢٤٤.

١٦٤- صالح، محمد عبدا (١٩٨٥م). أساسيات في الإرشاد التربوي. الرياض: دار المريخ.

١٦٥- الصرفي، إيمان السعيد (١٩٩٠م). مظاهر العدوان لدى الأطفال الذكور وعلاقتها بعمل الأم. رسالة ماجستير. القاهرة: معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٦٦- صقر، عبدالعزيز الغريب (٢٠٠٣م). مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية كمـا يراهـا طلاب جامعة طنطا. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربـي للتعلـيم والتنميـة، المجلد ٩، العدد ٢٩: ٦٥ – ١٢٧.

١٦٧- الصمادي، أحمد (١٩٩٤م). دراسة لبناء مقياس الاتجاه نحو الإرشـاد. مجلـة أبحـاث اليرموك، جامعة اليرموك، المجلد ١١، العدد ٣: ٣١ – ٦٦.

١٦٨- الصنيع، صالح بن إبراهيم (٢٠٠٠م). التدين والصحة النفسية. الرياض: جامعة الإمـام محمد بن سعود الإسلامية.

١٦٩- الضامن، منذر (٢٠٠٣م). الإرشاد النفسي. الكويت: مكتبة الفلاح.

١٧٠- الضامن، منذر عبدالحميد (٢٠٠٥م). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. الكويت: مكتبة الفلاح.

١٧١- ضمرة، جلال كايد وآخرون (٢٠٠٧م). تعديل السلوك، عمان: دار صفاء للنشر.

١٧٢- طعيمة، سعيد إبراهيم (١٩٩٩م). التعليم المصري والاختـراق الثقـافي. مجلـة كليـة التربية، جامعة عين شمس، الجزء ١، العدد ٢٣: ٢٩ – ٦٥.

١٧٣- طه، فرج عبدالقادر وآخرون (١٩٥٣). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، بيروت: دار سعاد الصباح للنشر.

١٧٤- الطويل، سلوى عبدالحميد (١٩٩٢م). أثر التعليم الديني على المشكلات الاجتماعية للشباب دراسة ميدانية لعينة من طالبات المرحلة الثانوية. مجلة كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، العدد ١٠: ٧١ – ١١٦.

١٧٥- الظاهر، قحطان أحمد (٢٠٠٤م). تعديل السلوك، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

١٧٦- عارف، نجوى عبدالجليل (٢٠٠٣م). برنامج إرشادي مقترح لتحسين التواصل اللفظي بين الأزواج. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد ١٧: ٢٤٧ – ٢٨٠.

١٧٧- العايش، زينب محمد (١٩٩٦م). مدى فعالية العلاج بالمعنى كأسلوب إرشادي في تخفيف بعض الاضطرابات السلوكية في مرحلة المراهقة. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد ٥: ٢٣٣ – ٢٥٤.

١٧٨- عباس، فيصل (١٩٩٤م). أضواء على المعالجة النفسية، بيروت: دار الفكر اللبناني.

١٧٩- عبدالباقي، سلوى محمد (٢٠٠١م). الإرشاد والتوجيه النفسي للأطفال. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

١٨٠- عبدالجابر، محمد محمود (١٩٨٩م). الإسلام وعلم النفس. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

١٨١- عبدالحي، عبدالمنعم (١٩٩٨م). رؤية حول الخلل الوظيفي في أجهزة التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بسلوك العنف في محيط الأسرة الحضرية. أبحاث المؤتمر الدولي للعلوم الاجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنف والتطرف في المجتمعات الإسلامية، جامعة الأزهر، الجزء ٣: ١ – ١٩.

١٨٢- عبدالخالق، شادية أحمد (٢٠٠٢م). أثر برنامج إرشادي في خفض العدوان بين الأشقاء. أبحاث المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس: المجلد ٢: ٨٣ – ١١٦.

١٨٣- عبدالرحمن، محمد السيد (١٩٩٧م). نظريات الشخصية، القـاهرة: دار قبـاء للنشـر والتوزيع.

١٨٤- عبدالرحمن، محمد السيد (٢٠٠١م). نظريات النمو. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

١٨٥- عبدالرحيم، طلعت حسن (١٩٨٧م). الأسس النفسية للنمو الإنساني. الكويت: دار القلم.

١٨٦- عبدالستار، إبراهيم (١٩٩٤م). العلاج النفسي السـلوكي المعرفـي الحـديث، أسـاليبه وميادين تطبيقه، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

١٨٧- عبدالسلام، سميرة أبو الحسن (٢٠٠٣م). فعالية برنامج لتنمية الـذكاء الوجـداني فـي خفض بعض الاضطرابات وتغيير الاتجاهات لدى عينة متباينة من الأسوياء والمعاقين، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلـد ١: ٣٧٩ – ٤٧٩.

١٨٨- عبدالسلام، فاروق سيد (٢٠٠٢م). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، جدة: مكتبـة دار جدة.

١٨٩- عبدالصمد، فضل إبراهيم (٢٠٠٢م). الحواجز النفسية المسهمة في سلوك العنف لـدى عينة من الطلاب الجامعيين. مجلة البحث في لتربية وعلم النفس، جامعة المنيا، المجلـد ١٦، العدد ١: ١٩٤ – ٢٥٣.

١٩٠- عبدالعزيز، عصام فريد (١٩٨٦م). المتغيرات النفسية المرتبطـة بسـلوك العـدوانيين المراهقين وأثر الإرشاد النفسي في تعديله. رسالة دكتوراه. كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط.

١٩١- عبدالعزيز، مفتاح محمد (٢٠٠١م). علم النفس العلاجي اتجاهات حديثة. القـاهرة: دار قباء للنشر.

١٩٢- عبدالغفار، عبدالسلام (١٩٧٦م). مقدمة في الصحة النفسـية، القـاهرة: دار النهضـة العربية.

١٩٣- عبدالغني، صلاح الدين (٢٠٠٠م). في الصحة النفسية، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٩٤- عبدالقوي، سامي (١٩٩٥م). علم النفس الفسيولوجي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٩٥- عبدا ، مجدي أحمد (٢٠٠٢م). السلوك الاجتماعي وديناميات. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٩٦- عبدا ، معتز سيد (٢٠٠٥م). العنف في الحياة الجامعية. مركز البحوث والدراسات النفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

١٩٧- عبدا ، معتز وأبو عباة، صالح (١٩٩٧م). أبعاد السلوك العدواني "دراسة عاملية مقارنة". بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، القاهرة: دار غريب، المجلد ٢: ١٥٧ – ٢٢٨.

١٩٨- عبدالمحمود، عباس أبو شامة (٢٠٠٤م). جرائم العنف وأساليب مواجهتها في الدول العربية. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

١٩٩- عبدالمعطي، حسن مصطفى (٢٠٠٤م). النمو النفسي الاجتماعي وتشكيل الهوية. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٢٠٠- عبدالمعطي، حسن وقناوي، هدى (٢٠٠١م). علم نفس النمو. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

٢٠١- عبدالمقصود، حسنية غنيمي (٢٠٠٥م). دراسات وبحوث في علم نفس الطفل. القاهرة: عالم الكتب.

٢٠٢- عبدالوهاب، أماني عبدالمقصود (١٩٩٩م). الشعور بالأمن النفسي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية. أبحاث المؤتمر الدولي السادس للإرشاد النفسي. المجلد ٢، جامعة عين شمس: ٦٩٣ – ٧٦٠.

٢٠٣- عبود، صلاح الدين (١٩٩١م). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير. كلية التربية: جامعة أسيوط.

٢٠٤- عبود، صلاح الدين وعبود، سحر عبدالغني (٢٠٠٣م.). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة العنف لدى المراهقين. أبحاث المؤتمر السنوي العاشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس: المجلد ١: ٣٤٥ – ٣٧٨.

٢٠٥- عريشي، صديق بن محمد (٢٠٠٥م). نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني في مرحلة المراهقة، رسالة ماجستير. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.

٢٠٦- عزب، حسام الدين (٢٠٠٠م). العنف الوالدي وعلاقته بعنف الأبناء (دراسة فينومنيولوجية لجذور العنف). أبحاث المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس: ٢٤٧ – ٣٠٠.

٢٠٧- عزب، حسام الدين (٢٠٠٢م). فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة من المراهقين. أبحاث المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس: المجلد ٢: ١ – ٨١.

٢٠٨- عزب، حسام الدين (١٩٨١م). العلاج السلوكي الحديث تعديل السلوك، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠٩- العزة، سعيد حسني (٢٠٠٠م). الإرشاد الجماعي العلاجي. عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع.

٢١٠- العزة، سعيد وعبدالهادي، جودت (١٩٩٩م). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: الدار العالمية الدولية للنشر والتوزيع.

٢١١- عسيلة، محمد والهالول، إسماعيل (٢٠٠٦م). ظاهرة العنف وعلاقتها بسمات الشخصية مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء ٣، العدد ٣٠: ٦٧ – ١١٢.

٢١٢- عشوي، مصطفى وآخرون (٢٠٠٦م). تأثير أنماط المعاملة الوالدية في الصحة النفسية لطلاب وطالبات الثانويات، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، المجلد ٧، العدد ٢٧: ٣٥ – ٥٦.

٢١٣- عطية، عز الدين جميل (٢٠٠٣م). الأوهام المرضية أو الضلالات في الأمراض النفسية والعنف، القاهرة: عالم الكتب.

٢١٤- عطية، نوال محمد (٢٠٠١م). علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي. القاهرة: دار القاهرة للكتاب.

٢١٥- العقاد، عصام عبداللطيف (٢٠٠١م). سيكولوجية العدوانية وترويضـها. القـاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

٢١٦- عقل، محمود عطا (١٩٩٦م). النمو الإنساني. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

٢١٧- عقل، محمود عطا (٢٠٠٠م). الإرشاد النفسي والتربوي. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

٢١٨- علي، عزة فتحي (١٩٩٨م). دور التربية في مكافحة جرائم العنف والتطرف. أبحـاث المؤتمر الدولي للعلوم الاجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنـف والتطـرف فـي المجتمعات الإسلامية، جامعة الأزهر: الجزء ٤: ١٠٧ – ١٣٢.

٢١٩- علي، عمرو رفعت (٢٠٠١م). العلاقة بـين العنـف الطلابـي وبعـض المتغيـرات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية. أبحاث المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس: ٥٦٩ – ٦٠٢.

٢٢٠- عمر، معن خليل (١٩٩٨م). علم المشكلات الاجتماعية، عمان: دار الشروق.

٢٢١- العمرية، صلاح الدين (٢٠٠٥م).الصحة النفسية والإرشـاد النفسـي. عمـان: مكتبـة المجتمع العربي للنشر.

٢٢٢- العنزي، فريح عويد (٢٠٠٤م). العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية في مرحلـة المراهقة. المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ١٩، العدد ٧٣: ١١ – ٥٨.

٢٢٣- عودة، محمد (١٩٨٥م). استجابات المراهق الكويتي للحوادث الحياتية الشخصية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ٢، العدد ٤: ٧٦ – ١٠١.

٢٢٤- عوض، رئيفة رجب (٢٠٠١م). ضغوط المراهقين ومهـارات الموجهـة التشـخيص والعلاج. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٢٥- عوض، عباس محمود (١٩٩٤م). المدخل إلى علم نفس النمو. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٢٢٦- عيد، محمد إبراهيم (١٩٩٧م). أزمات الشاب النفسية. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٢٢٧- عيد، محمد إبراهيم (٢٠٠٢م). الهوية والقلق والإبداع. القاهرة: دار القاهرة.

٢٢٨- عيد، محمد إبراهيم (٢٠٠٥م). مقدمة في الإرشاد النفسي. القـاهرة: مكتبـة الأنجلـو المصرية.

٢٢٩- العيسوي، طارق، والعطية، أسماء (١٩٩٩م). ورقة عمل الجمعيـة القطريـة لرعايـة وتأهيل المعاقين بدولة قطر، أبحاث ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة الخلـيج العربـي، مسـقط: ٥٩٣ – ٦١٩.

٢٣٠- عيسوي، عبدالرحمن (١٩٧٨م). العلاج النفسي، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

٢٣١- العيسوي، عبدالرحمن (١٩٨٥م). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

٢٣٢- العيسوي، عبدالرحمن (١٩٨٦م). مقومات الشخصية الإسلامية والعربية. الإسـكندرية: دار الفكر الجامعي.

٢٣٣- العيسوي، عبدالرحمن (٢٠٠١م). مجالات الإرشاد والعلاج النفسي. بيروت: دار الراتب الجامعية.

٢٣٤- عيسوي، عبدالرحمن محمد (١٩٨٥م). سيكولوجية الشباب العربـي. الإسـكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٢٣٥- العيسوي، عبدالرحمن محمد (٢٠٠٤م). دراسة ميدانية على عينة من المجتمع المصري لظاهرة العنف الأسري: أسبابها ومظاهرها. مجلة البحوث الأمنيـة، مركـز البحـوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية، المجلد ١٣، العدد ٢٨: ٢٢١ – ٢٨١.

٢٣٦- غانم، عبدا عبدالغني (٢٠٠٤م). جرائم العنف وسبل المواجهة. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٢٣٧- الغرباوي، مي حسن (٢٠٠٦م). السلوك العدواني: دراسة مقارنة بين الذكور والإنـاث في المرحلة العمرية من (٨ – ١٦) سنة، رسالة دكتوراه، القاهرة: معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٢٣٨-غنيمة، هناء أحمد (٢٠٠٤م). العنف نحو الزوجة وعلاقته بالسلوك العـدواني للأبنـاء. مجلة التربية، جامعة الأزهر، الجزء ١، العدد ١٢٣: ٣١١ – ٣٥١.

٢٣٩-فؤاد، ماجدة (١٩٩٨م). العلاقة بين المناطق العشوائية وجرائم العنف. أبحاث المـؤتمر الدولي للعلوم الاجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنف والتطرف فـي المجتمعـات الإسلامية، جامعة الأزهر، الجزء ٣: ١٢١ – ١٤٦.

٢٤٠-فايد، حسين علي (١٩٩٦م). أبعاد السلوك العدواني لدى شباب الجامعة. أبحاث المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس: المجلد الأول، ١٣٥ – ١٨٢.

٢٤١-فايد، حسين علي (٢٠٠٥م). المشكلات النفسية الاجتماعية، القـاهرة: مؤسسـة طيبـة للنشر.

٢٤٢-فداوي، إبراهيم زكي (١٩٩٨م). رؤية ديموجرافية لظاهرة العنـف. أبحـاث المـؤتمر الدولي للعوم الاجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنف والتطرف فـي المجتمعـات الإسلامية، جامعة الأزهر: الجزء ٢: ١٠١ – ١٣٢.

٢٤٣-فرنافا، جورج (٢٠٠٤م). كيف يمكن القضاء على ظاهرة العنف في المدارس؟ القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

٢٤٤-فهمي، مصطفى (١٩٦٧م). علم النفس الإكلينيكي، القاهرة: دار مصر للطباعة.

٢٤٥-فهمي، مصطفى (١٩٧٤م). سيكولوجية الطفولة والمراهقة. القاهرة: دار مصر للطباعة.

٢٤٦-فهيم، كلير (٢٠٠٧م). رعاية الأبناء ضحايا العنف. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٤٧-فوزي، إيمان (١٩٩٦م). الصحة النفسية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٢٤٨-قاسم، نادر وثاني، حسن (١٩٩٤م). مشكلات شباب كلية المعلمـين بالمدينـة المنـورة دراسة استطلاعية. أبحاث المؤتمر الدولي الأول لمركز الإرشاد النفسـي. المجلـد ٢، جامعة عين شمس: ٤٢٣ – ٤٦٠.

٢٤٩-القذافي، رمضان محمد (١٩٩٧م). التوجيه والإرشاد النفسي. بيروت: دار الجيل.

٢٥٠- القرشي، سعاد محمود (١٩٩٨م). رؤى بعض الشباب بجامعة الأزهر لظاهرة التطرف في فهم الدين والعنف. أبحاث المؤتمر الدولي للعوم الاجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنف والتطرف في المجتمعات الإسلامية، جامعة الأزهر: الجزء ٤: ٣١ – ٩٤.

٢٥١- القرني، محمد بن مسفر (٢٠٠٤م). أثر انحراف القدوة على السلوك الانحرافي لدى المراهقات. مجلة البحوث الأمنية، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية، المجلد ١٢، العدد ٢٦: ٥٧ – ٩٥.

٢٥٢- قطب، محمد (١٩٨٠م). دراسات قرآنية. بيروت: دار الشروق.

٢٥٣- القيسي، جليلة سبتي (١٩٩٦م). أثر برنامج إرشادي مقترح في خفض مستوى الخوف لدى عينة من الطالبات الجامعيات السعوديات. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد ٥: ٢٦٧ – ٢٧٥.

٢٥٤- كاشدان، شيلدون (١٩٨٨م). علم النفس الشواذ، ترجمة أحمد سلامة، القاهرة: دار الشروق.

٢٥٥- كامل، وحيد مصطفى (٢٠٠٥م). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة دراسات نفسية، القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد ١٥، العدد: ٤: ٥٦٩ – ٥٩٨.

٢٥٦- الكردوسي، عادل عبدالجواد (١٩٩٨م). التنشئة الاجتماعية والاتجاه نحو العنف. أبحاث المؤتمر الدولي للعلوم الاجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنف والتطرف في المجتمعات الإسلامية، جامعة الأزهر، الجزء، الجزء ٣: ٢١ – ٣٦.

٢٥٧- كفافي، علاء الدين (١٩٨٦م). المحك الإسلامي للسلوك السوي. المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ٣، العدد ٩: ٥٥ – ٩٣.

٢٥٨- كفافي، علاء الدين (١٩٩٩م). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٥٩- كفافي، علاء الدين (٢٠٠٣م). الصحة النفسية والإرشاد النفسي، الرياض: دار النشر الدولي.

٢٦٠-كلنتن، علية بنت أحمد (١٩٩٩م). العلاقة بين الحاجات الإرشادية والقيم لدى بعض طالبات الصف الثالث الثانوي. رسالة ماجستير. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

٢٦١-كوري، جيرالد (١٩٨٥م). الإرشاد والعلاج النفسي بين النظرية والتطبيق، ترجمة طالب الخفاجي، مكة المكرمة: المكتبة الفيصلية.

٢٦٢-كوفي، شين (٢٠٠٦م). العادات السبع للمراهقين الأكثر فعالية. الرياض: مكتبة جرير.

٢٦٣-لازاروس، ريتشارد. س (١٩٩٣م). الشخصية، ترجمة: سيد محمد غنيم، القاهرة: دار الشروق.

٢٦٤-لال، زكريا بن يحيى (٢٠٠٦م). التنبؤ بسلوك العنف الطلابي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الجامعات السعودية. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، العدد ٤٢: ١١٩ – ١٥٨.

٢٦٥-لوتاه، مريم سلطان (٢٠٠٤م). قراءة لما وراء ظاهرة العنف في الوطن العربي. مجلة شؤون عربية، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، العدد ١١٩: ٣٢ – ٥١.

٢٦٦-ليري، صالح (٢٠٠٦م). العلاقة بين الأسرة وتصرفات المراهقين. دراسة استطلاعية على عينة من الأسرة الكويتية. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد ٣٤، العدد ١: ٩٥ – ١٢٠.

٢٦٧-مارتن، دافيد (١٩٧٣م). في العلاج السلوكي، ترجمة: صلاح مخيمر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٦٨-محمد، محمد عودة، ومرسي، كمال (٢٠٠٠م). الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام. الكويت: دار القلم.

٢٦٩-محمود، حمدي شاكر (١٩٩٨م). مبادئ علم نفس النمو. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

٢٧٠-محمود، فاطمة حنفي (١٩٩٥م). إعداد برنامج للعب الجماعي لخفض السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة، دراسات وبحوث في علم النفس، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٧١- المدهون، عبدالكريم سعيد (٢٠٠٤م). فاعلية برنامج إرشادي لخفض سلوكيات العنف وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الشباب الفلسطيني في ظل الانتفاضة. أبحاث المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس: المجلد ١: ٥٩ – ٥٤٢.

٢٧٢- مرسي، أبو بكر مرسي (٢٠٠٢م). أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٧٣- مرسي، كمال إبراهيم (١٩٨٦م). سيكولوجية العدوان، دراسات في علم النفس والجريمة، تحرير: مصطفى أحمد تركي، الكويت: دار القلم.

٢٧٤- مرسي، كمال إبراهيم (١٩٨٨م). علاقة بعض سمات الشخصية في المراهقة بإدراك المعاملة الوالدية في الطفولة. المجلة التربوية، المجلد ٤، العدد ١٥: ٢٧١ – ٣٠٤.

٢٧٥- مرسي، كمال إبراهيم (١٩٨٩م). تنمية الصحة النفسية: مسئوليات الفرد في الإسلام وعلم النفس. أبحاث ندوة علم النفس، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة: ٢٥٥ – ٢٩٢.

٢٧٦- مرسي، كمال والرشيدي، بشير (١٩٨٤م). التوجيه والإرشاد النفسي فلسفته وأخلاقياته في المجتمعات الإسلامية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ١، العدد ٢: ٩ – ٢٨.

٢٧٧- مسلم، عدنان (١٩٩٩م). الشباب والتغيرالاجتماعي – دراسة ميدانية –، مجلة شؤون اجتماعية، الجامعة الأمريكية في الشارقة، العدد ٦٣: ٨٣ – ١٢٢.

٢٧٨- المصطفى، عبدالعزيز والساعاتي، عبدالعزيز (٢٠٠٧م). مشكلات الشباب بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، وأساليب مواجهتهم لها. مجلة البحوث الأمنية، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية، المجلد ١٥، العدد ٣٥: ٥٣ – ١٠٧.

٢٧٩- مطر، أحمد محمد (١٩٨٦م). دراسة للعلاقة بين العدوان وبعض العوامل البيئية ومدى فعالية الإرشاد النفسي في تخفيف العدوان. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة السويس.

٢٨٠- معوض، خليل (١٩٨٣م). سيكولوجية النمو. الإسكندرية: دار الفكر العربي.

٢٨١-معوض، خليل ميخائيل (١٩٧١م). دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف. القاهرة: دار المعارف بمصر.

٢٨٢-معوض، خليل ميخائيل (١٩٨٤م). قدرات وسمات الموهوبين. الإسكندرية: دار الفكر العربي.

٢٨٣-المفدي، عمر عبدالرحمن (١٩٩٣م). مصادر إشباع الحاجات النفسية للشباب في المرحلتين المتوسطة والثانوية بدول الخليج العربية. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٤٦: ٨٥ – ١٣١.

٢٨٤-مكاوي، صلاح فؤاد (٢٠٠٦م). دراسة إرشادية علاجية بالمعنى لخفض مستوى التطرف لدى عينة من الشباب. مجلة البحوث التربوية، كلية المعلمين بالأحساء، العدد ١: ٩٨ – ١٣١.

٢٨٥-ملحم، سامي محمد (٢٠٠٧م). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. عمان: دار المسيرة.

٢٨٦-مليكة، لويس كامل (١٩٩٦م). التحليل النفسي والمنهج الإنساني في العلاج النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٨٧-مليكة، لويس كامل (١٩٩٧م). العلاج النفسي مقدمة وخاتمة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٨٨-منسي، حسن وإيمان، منسي (٢٠٠٤م). التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته، إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

٢٨٩-منصور، عبدالمجيد والشربيني، زكريا (٢٠٠٣م). سلوك الإنسان بين الجريمة – العدوان – الإرهاب. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٩٠-منصور، محمد وعبدالسلام، فاروق سيد (١٩٨٩م). النمو من الطفولة إلى المراهقة. جدة: تهامة.

٢٩١-موسى، رشاد علي (٢٠٠١م). أساليب العلاج النفسي في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية. القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

٢٩٢- موسى، فاروق (٢٠٠٤م). النمو النفسي في الطفولة والمراهقة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٩٣- نجاتي، محمد عثمان (١٩٩٣م). الحديث النبوي وعلم النفس. القاهرة: دار الشروق.

٢٩٤- نجلة، عبدالفتاح (٢٠٠٤م). المسرح المدرسي والعلاج النفسي، المنيا: دار فرحة للنشر والتوزيع.

٢٩٥- نشواتي، عبدالمجيد (١٩٨٦م). علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان.

٢٩٦- نصر، محمد (٢٠٠٤م). الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد ٢٠، العدد ٢: ٢٨١ – ٣١٤.

٢٩٧- النغيمشي، عبدالعزيز محمد (١٩٩١م). الإرشاد النفسي خطواته وكيفيته: نموذج إسلامي. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٤: ٤٦٣- ٥١٤.

٢٩٨- النغيمشي، عبدالعزيز محمد (١٩٩٤م). المراهقون دراسة نفسية إسلامية للآباء والمعلمين والدعاة. الرياض: دار المسلم.

٢٩٩- هاشم، أحمد عمر (١٩٨٥م). شخصية المسلم. مكة المكرمة: المكتبة التجارية.

٣٠٠- الهاشمي، عبدالحميد محمد (١٩٨٠م). علم النفس التكويني. جدة: دار المجتمع العلمي.

٣٠١- الهاشمي، عبدالحميد محمد (١٩٨٦م). التوجيه والإرشاد النفسي (الصحة النفسية الوقائية). جدة: دار الشروق.

٣٠٢- هريدي، عادل (٢٠٠٥م). الدفاعية كوسيط بين مدى إشباع الحاجات الإنسانية الأساسية وبعض مظاهر السلوك العدواني السلبي. مجلة دراسات عربية في علم النفس، القاهرة: دار غريب، المجلد ٤، العدد ٢: ١١ – ٥٣.

٣٠٣- الهزايمة، محمد عوض (٢٠٠٢م). الإرهاب بين حضارتين الحضارة الغربية المعاصرة والعربية الإسلامية – دراسة مقارنة -. مجلة كلية العلوم الإسلامية، جامعة الجزائر، العدد ٦: ٢٠٢ – ٢٥٥.

٣٠٤- هويدي، محمد (١٩٨٥م). الضغوط النفسية والاجتماعية على شباب مجتمع الإمارات. مجلة شؤون اجتماعية، الجامعة الأمريكية في الشارقة، العدد ٦: ٥٨ – ٧٠.

٣٠٥-واطسون، س (١٩٨٤م). تعديل سلوك الأطفال، ترجمة: محمد فرغلي وسلوى المـلا، القاهرة: المكتبة الأموية.

٣٠٦-وطفة، علي أسعد (٢٠٠٥م). التربية على التسامح في مواجهة التطرف. مجلة شـؤون عربية، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، العدد ١٢٤: ٧٢ – ٩٣.

٣٠٧-اليوسف، عبدا وآخرون (٢٠٠٥م). العنف الأسري، دراسة ميدانيـة علـى مسـتوى المملكة العربية السعودية، وزارة الشؤون الاجتماعيـة، الريـاض: المركـز الـوطني للدراسات والتطوير الاجتماعي.

٣٠٨-يوسف، فوزي إبراهيم (١٩٩٤م). اتجاهات الأبناء نحو الأسـرة وعلاقتهـا بسـلوكهم الجماعي في المدرسة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيـا، المجلـد ٧، العدد ٣: ١٦١ – ٢٠٢.

ج- المراجع الأجنبية:

٣٠٩- Adler, A. & Danmark, F. (١٩٩٥). Violence and the Prevention of Violence U. S. Connection. Post Road West, West Port.

٣١٠- Adler, A. & Denmark, F (١٩٩٥). Violence and Prevention of Violence. U.S, Connection: Post Road West, West port.

٣١١- Anderson, C (٢٠٠٠). Violence and Aggression in Encyclopedia of Psychology, APA Washington, Oxford University, Press, Vol. ٨, PP.١٦٢ – ١٦٩.

٣١٢- Arthur, E. Hepworth, D & Larsen, J (٢٠٠٠). The Adolescent psychotherapy treatment planner. Wiley, John & sons, Cva.

٣١٣- Capuzzi, David (٢٠٠٠). Counseling and Psychotherapy and Integrative Perspective.

٣١٤- Doob, A. & MacDonald, G. (١٩٩٤). Television Viewing and the fear of victimization. Is the relationship causal. Journal of personality and social Psychology, ٣٧, ١٧٠ – ١٧٩.

٣١٥- Gladding, S.T)١٩٩٢). Counseling: A Comprehensive Profession, second edition, New York, Macmillan publishing company.

٣١٦- Hobizman (١٩٨١). Impact of Educational Television on Young Children, Britain: Princeton University.

٣١٧- Knox, R. F. (١٩٩٦). Changing the schools. Climate to Reduce. Student Violence, Multicultural-Education, ٤, ٢, ٤٣ – ٤٥.

٣١٨- Moyer, R.E (١٩٧٦). The psychdogo of Aggression, New York & Row.

٣١٩- Noguera, P. A. (١٩٩٦). Youth violence, A Policymaker's guide, school administrator, ٥٣, ٢, ٨ – ١٣.

٣٢٠- Sausjord, I. & Friedman, L. (١٩٩٧). The Challenge of youth violence. finding our role, doing our part. social studies Review, ٣٦, ٢, ٤٨ – ٥٠.

٣٢١- Stec, D. A. (١٩٩٥). Adolescent Violence in Relation to a Behavioral Inetevertion Program. Dissertation Abstracts International, Vol. (٥٦), (g – A), P. ٣٤٥٩.

قائمة الملاحق

ملحق (١)

استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية

ملحق رقم (١)

استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية

- الاسم:
- العمر الزمني:
- الصف الدراسي:
- الجنسية:
- هل تعيش مع والديك: نعم ☐ لا ☐
- هل والديك على قيد الحياة: نعم ☐ لا ☐ أحد منهم متوفى ☐
- ما مستوى تعليم الوالدين:

	جامعي	ثانوي	متوسط	ابتدائي	أمي
الأب	☐	☐	☐	☐	☐
الأم	☐	☐	☐	☐	☐

- كم عدد أفراد أسرتك: ....
- ما هو ترتيبك بين أفراد أسرتك: ....
- ما مستوى دخل الأسرة: دخل مرتفع ☐ دخل متوسط ☐ دخل ضعيف ☐
- ما نوع السكن الذي تسكن فيه: ملك ☐ إيجار ☐
- ما هو تقديرك في نتيجة الفصل الدراسي الأول: ....
- هل أنت معيد في صفك: نعم ☐ لا ☐

ملحق (٢)

اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن

(أبو حطب وآخرون، ١٩٧٩م)

ملحق (٣)

مقياس العنف لدى المراهقين

(عبود وعبود، ٢٠٠٣م)

ملحق رقم (٣)

مقياس العنف لدى المراهقين

البعد الأول: العنف نحو الذات:

م	العبـــــــــــارة	غالباً	أحياناً	نادراً
١	أجد لذة عند سماع أخبار سيئة عن نفسي			
٤	أميل إلى محاكاة مشاهد العنف في الأفلام، رغم ما تسببه لي من ضرر.			
٧	أحاول أن أصل إلى أهدافي، حتى ولو كان ذلـك بطريقـة غيـر مقبولـة اجتماعياً.			
١٠	أحس بلذة عندما أكون موضع سخرية أو ضحك من الآخرين			
١٣	أتعصب بشدة لرأيي، حتى ولو كان خطأً.			
١٦	أجد راحة في إفشاء أسراري لأصدقائي.			
١٩	أشعر بسعادة غامرة عندما أرى الدم يسيل.			
٢٢	أميل إلى إدعاء التدين، بلبس الجلباب وغيره، دون الالتزام بقواعد الدين.			
٢٥	أحاول اللجوء إلى الغش في الامتحانات، لأتمكن من النجاح في الامتحان.			
٢٨	أجد رغبة في الهروب من البيت، مدعياً ذهابي إلى المدرسة أو إلى درس خصوصي.			

البعد الثاني: العنف نحو الآخرين:

م	العبـــــــــــارة	غالباً	أحياناً	نادراً
٢	أجد لذة في التجسس على زملائي، ونقل أخبارهم إلى المدرسين.			
٥	أحاول سرقة زملائي، وخاصة أثناء الفسحة.			
٨	أحرض زملائي على التشويش على المدرس أثناء شرح الدرس			
١١	أقوم بتقليد المدرسين والسخرية منهم أمام زملائهم			
١٤	أجد سعادة في مضايقة والدي أمام إخوتي وأخواتي			

م	العبـــــــــــارة	غالباً	أحياناً	نادراً
١٧	أحاول إخفاء أي شيء أعثر عليه بفناء المدرسة.			
٢٠	إذا تشاجرت مع شخص، فإنني أبصق في وجهه.			
٢٣	أحاول الوقوف على أسرار الغير وفضح أمرهم.			
٢٦	أحس بلذة في تعلية صوت الراديو لمضايقة جيراني.			
٢٨	أجد رغبة في الهروب من البيت، مدعياً ذهابي إلى المدرسة أو إلى درس خصوصي.			
٢٩	عندما ألعب الكرة مع زملائي، أميل إلى الخشونة معهم، رغبة في إيذائهم.			

<u>البعد الثالث: العنف تجاه الممتلكات:</u>

م	العبارة	غالباً	أحياناً	نادراً
٣	أميل إلى تقطيع كراسي المواصلات العامة بالموس.			
٦	أقوم مع أصدقائي بتحطيم زجاج الفصل.			
٩	أميل إلى قطع التيار الكهربائي عن المدرسة، خاصة عند تشغيل الإذاعـة المدرسية.			
١٢	أتعمد تخريب الممتلكات الخاصة بالآخرين.			
١٥	أتعمد كسر باب حجرتي عندما يصعب علي فتحه.			
١٨	أحاول تخريب الممتلكات العامة، وخاصة دورات مياه المدرسة.			
٢١	أستمتع برمي طباشير الفصل من الشباك، أو تخبئته.			
٢٤	أشعر بسعادة عند أخذ كتب المكتبة ولا أردها.			
٢٧	أتعمد إلقاء القاذورات في فناء المدرسة والطرق العامة.			
٣٠	أجد متعة في وضع مواد لاصقة علـى كـوالين الجيـران، لمضـايقتهم وإعاقتهم عن فتح أبواب شققهم.			

الاستمارة والمقياس كما طبقت في الدراسة

استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية

- الاسم:
- العمر الزمني:
- الصف الدراسي:
- الجنسية:
- هل تعيش مع والديك: نعم ☐ لا ☐
- هل والديك على قيد الحياة: نعم ☐ لا ☐ أحد منهم متوفى ☐
- ما مستوى تعليم الوالدين:

	جامعي	ثانوي	متوسط	ابتدائي	أمي
الأب	☐	☐	☐	☐	☐
الأم	☐	☐	☐	☐	☐

- كم عدد أفراد أسرتك: ....
- ما هو ترتيبك بين أفراد أسرتك: ....
- ما مستوى دخل الأسرة: دخل مرتفع ☐ دخل متوسط ☐ دخل ضعيف ☐
- ما نوع السكن الذي تسكن فيه: ملك ☐ إيجار ☐
- ما هو تقديرك في نتيجة الفصل الدراسي الأول: ....
- هل أنت معيد في صفك: نعم ☐ لا ☐

عزيزي الطالب/

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك في حياتك اليومية، الرجاء التكرم بقراءة كل عبارة بعناية ثم وضع علامة (✓) أمام الخانة التي تنطبق عليك [غالباً – أحياناً – نادراً] .. وتأكد أخي الطالب بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وستكون إجابتك موضع السرية التامة ولن تستخدم لغير أغراض البحث العلمي..

فضلاً لا تترك أي عبارة دون إجابة

ولك كل الشكر والتقدير

الباحث

م	العبـــــــــــارة	غالباً	أحياناً	نادراً
١	أجد لذة عند سماع أخبار سيئة عن نفسي.			
٢	أميل إلى محاكاة مشاهد العنف في الأفلام، رغم ما تسببه لي من ضرر.			
٣	أحاول أن أصل إلى أهدافي، حتى ولو كان ذلـك بطريقـة غيـر مقبولـة اجتماعياً.			
٤	أحس بلذة عندما أكون موضع سخرية أو ضحك من الآخرين.			
٥	أتعصب بشدة لرأيي، حتى ولو كان خطأً.			
٦	أجد راحة في إفشاء أسراري لأصدقائي.			
٧	أشعر بسعادة غامرة عندما أرى الدم يسيل.			
٨	أميل إلى إدعاء التدين، بلبس الجلباب وغيره، دون الالتزام بقواعد الدين.			
٩	أحاول اللجوء إلى الغش في الامتحانات، لأتمكن من النجاح في الامتحان.			
١٠	أجد رغبة في الهروب من البيت، مدعياً ذهابي إلى المدرسة أو إلى درس خصوصي.			
١١	أجد لذة في التجسس على زملائي، ونقل أخبارهم إلى المدرسين.			
١٢	أحاول سرقة زملائي، وخاصة أثناء الفسحة.			
١٣	أحرض زملائي على التشويش على المدرس أثناء شرح الدرس.			
١٤	أقوم بتقليد المدرسين والسخرية منهم أمام زملائهم.			
١٥	أجد سعادة في مضايقة والدي أمام إخوتي وأخواتي.			
١٦	أحاول إخفاء أي شيء أعثر عليه بفناء المدرسة.			
١٧	إذا تشاجرت مع شخص، فإنني أبصق في وجهه.			
١٨	أحاول الوقوف على أسرار الغير وفضح أمرهم.			
١٩	أحس بلذة في تعلية صوت الراديو لمضايقة جيراني.			
٢٠	عندما ألعب الكرة مع زملائي، أميل إلى الخشونة معهم، رغبة في إيذائهم.			
٢١	أميل إلى تقطيع كراسي المواصلات العامة بالموس.			
٢٢	أقوم مع أصدقائي بتحطيم زجاج الفصل.			
٢٣	أميل إلى قطع التيار الكهربائي عن المدرسة، خاصة عند تشغيل الإذاعـة المدرسية.			
٢٤	أتعمد تخريب الممتلكات الخاصة بالآخرين.			
٢٥	أتعمد كسر باب حجرتي عندما يصعب علي فتحه.			
٢٦	أحاول تخريب الممتلكات العامة، وخاصة دورات مياه المدرسة.			
٢٧	أستمتع برمي طباشير الفصل من الشباك، أو تخبئته.			
٢٨	أشعر بسعادة عند أخذ كتب المكتبة ولا أردها.			
٢٩	أتعمد إلقاء القاذورات في فناء المدرسة والطرق العامة.			
٣٠	أجد متعة في وضع مواد لاصقة علـى كـوالين الجيـران، لمضـايقتهم وإعاقتهم عن فتح أبواب شققهم.			

ملحق (٤)

محتوى جلسات البرنامج الإرشاد الانتقائي للتقليل

من مستوى سلوك العنف لدى المراهقين

(إعداد عبدا   أبو عراد الشهري)

ملحق رقم (٤)

البرنامج الإرشادي الانتقائي للتقليل من مستوى سلوك العنف لدى المراهقين

إعداد عبدا   أبو عراد الشهري

الجلسة الأولى: التعارف وبناء العلاقة الإرشادية:

أهداف الجلسة:

- معرفة وتأهيل أعضاء المجموعة الإرشادية للعملية الإرشادية .
- تعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على الباحث وعلى بعضهم البعض.
- تعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على أهمية البرنامج وأهدافه وأسلوب الممارسة.
- إقامة علاقة ودية وتحقيق الألفة والثقة المتبادلة بين الباحث وأعضاء المجموعة.
- الاتفاق على موعد الجلسات الإرشادية ومكانها ومدتها.

فنيات الجلسة:

المحاضرة – المناقشة الجماعية – الواجبات المنزلية.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

محتوى الجلسة وإجراءاتها:

حرص الباحث على اتباع الخطوات التالية:

- استقبال أعضاء المجموعة الإرشادية والترحيب بهم وتحقيق الألفة وتوثيق التعارف بين الباحث وأعضاء المجموعة وتدعيم للعلاقة الإرشادية باعتبارها نقطة الانطلاق المهنيـة والإنسانية والأخلاقية وتهيئة الجو النفسي الآمن لإقبال المجموعة على العملية الإرشادية وتفاعلهم الإيجابي معها.
- إبداء الرغبة في مساعدتهم والاهتمام بهم وحرصه على مشاركتهم وتشجيعهم وإقامة ومد جسور التواصل والحوار بدون خجل أو خوف أو تردد والتركيز على أن كل ما يقـال في الجلسات يحفظ في سرية تامة.
- يوضح الباحث فكرة البرنامج الإرشادي ومحتواه وأهميته وتم إلقاء الضوء على بعـض

تفاصيله من حيث الهدف ونظام الجلسات وأسلوب الممارسة والنتائج المترتبة على الاشتراك في جلساته.

- تشجيع المشاركين على تقديم نبذة موجز عن مشكلاتهم ومناقشة توقعاتهم وما يرغبون تحقيقه من المشاركة في المجموعة الإرشادية.
- تلخيص ما دار في الجلسة والتركيز على ضرورة وأهمية المشاركة الفعالة في المناقشات والممارسات الإرشادية التي تتضمنها الجلسات، وأهمية الالتزام بآداب الحوار والمناقشة والتعبير بحرية وصراحة ووضوح عن كل ما يودون التحدث فيه دون خجل أو رهبة.
- التركيز على أهمية الالتزام والحضور والانتظام في جلسات البرنامج والتعاون في أداء الواجبات والمهام الإرشادية المنزلية.
- الاتفاق مع أعضاء المجموعة الإرشادية على مواعيد الجلسات وأماكنها، ثم تحديد موضوع الجلسة القادمة، ثم تقديم الشكر لهم والإعجاب بما أظهروه في هذه الجلسة، وتوزيع استمارة تقييم الجلسات الإرشادية (ملحق ١٠).

الواجب المنزلي:

قام الباحث بتوزيع واجب منزلي لأعضاء المجموعة الإرشادية وهو عبارة عن سؤال مفتوح يتضمن كتابة كل عضو لما يحب أن يناقشه ويتحدث فيه في الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية: الممارسات العنيفة (التهيئة للسيكودراما):

أهداف الجلسة:

- تعرف أعضاء المجموعة على طبيعة المرحلة العمرية وأهميتها، والدور المطلوب منه في مجتمعه.
- تعرف أعضاء المجموعة على الممارسات العنيفة وتأثيراتها ونظرة الآخرين لمن يمارسها.
- فهم وتوظيف الرؤية الشرعية والإنسانية والاجتماعية تجاه ذلك.
- تهيئة أعضاء المجموعة الإرشادية لممارسة السيكودراما بمستوياتها الثلاث.

فنيات الجلسة:

المحاضرة المبسطة – المناقشة الجماعية – فنيات الكرسي المساعد – لعـب الأدوار – قلب الأدوار – الواجبات المنزلية.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ للمحاضرة + ٦٠ للممارسة الإرشادية).

مستوى الجلسة وإجراءاتها:

- الترحيب بأعضاء المجموعة وتقديم الشكر لهم على حضورهم والتزامهم.
- استعراض ما تم تقديمه وعمله في الواجب المنزلي ومناقشته مناقشة جماعية مع الإشادة بالأعمال المقدمة.
- تقديم محاضرة عن المراهقة وخصائصها وطبيعة العلاقة بين المراهق وأسرته وزملائه ومدرسيه وما يجب أن تكون عليه.
- تقديم محاضرة عن الممارسات العنيفة أسبابها – آثارها – أهمية مواجهتها مـع تنميـة الوازع الديني وتنمية المسؤولية الفردية والاجتماعية اهتماماً وفهماً ومشاركةً.
- تهيئة أعضاء المجموعة الإرشادية لجلسات السيكودراما، وتوظيـف فنيـات الكرسـي المساعد ولعب الأدوار وتبادلها لموضوعات الجلسة كوسيلة للتهيئة واستثارة الأعضـاء وتكوين الأفكار وتوجيهها.
- وفي نهاية الجلسة تم تحديد موضوع الجلسة القادمة وتوزيع اسـتمارة تقيـيم الجلسـات الإرشادية.
- ثم قام الباحث بالاتفاق مع الأعضاء على تقديم جوائز قيمة في كل جلسة من الجلسـات القادمة لأفضل الأعضاء تفاعلاً ومشاركة بواقع جائزتين لكل جلسة جائزة يتم تحديـدها من قبل أعضاء المجموعة حيث يقومون باختيار واحد منهم وجائزة يتم تحديدها من قبل الباحث لأفضل الأعضاء وقد لمس الباحث تفاعلهم مع هذا الأمر.

الواجب المنزلي:

تكليف الأعضاء بتعبئة نموذج لوصف طبيعة علاقته بـالآخرين والممتلكـات وكيفيـة تصرفاته معها.

تصرفاتي مع	ممتازة ⟵⟶ سيئة				
الوالدين	٥	٤	٣	٢	١
الأخوان	٥	٤	٣	٢	١
ممتلكات الأسرة	٥	٤	٣	٢	١
الأقارب	٥	٤	٣	٢	١
الأصدقاء	٥	٤	٣	٢	١
المعلمين	٥	٤	٣	٢	١
زملاء الدراسة	٥	٤	٣	٢	١
ممتلكات المدرسة	٥	٤	٣	٢	١
الممتلكات العامة	٥	٤	٣	٢	١

الجلسة الثالثة: الحكم الذاتي على السلوك:

أهداف الجلسة:

تقويم أعضاء المجموعة الإرشادية لسلوكهم الفعلي ومدى اتساقه بالمسئولية.

- يظهر أعضاء المجموعة قدراتهم لمواجهة أنماط سلوكهم الحالية.
- يظهر أعضاء المجموعة حلولاً لتوجيه مسار حياتهم.
- مواجهة الواقع بسلوك أكثر مسئولية (كما جاءت في نظرية جلاسر الواقعية).

فنيات الجلسة:

المحاضرة – المناقشة الجماعية – التنفيس الانفعالي – فنيات الكرسي المساعد – النمذجة بالمشاركة – لعب الأدوار وقلبها – التعزيز – تقويم السلوك الشخصي – الواجبات المنزلية.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ مناقشة جماعية + ٦٠ ممارسة إرشادية).

محتوى الجلسة وإجراءاتها:

- الترحيب بأعضاء المجموعة وشكرهم على اهتمامهم بالحضور والانتظام والتزامهم وحرصهم على الاستفادة من البرنامج.

- مراجعة الواجب المنزلي وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة لتحقيق الفائدة.
- تقويم أعضاء المجموعة الإرشادية لسلوكهم الفعلي – والحكم عليه بأنفسهم باعتبارها نقطة انطلاق المسترشد الفعلية نحو تغيير أنماط سلوكه التي يقرر هو بنفسه أنها غير مناسبة.
- مناقشة الممارسات العنيفة في المنزل والمدرسة التي تصدر من المجموعة الإرشادية – الأحداث المرتبطة بها – أحكامهم حول هذه الممارسات وما هو السلوك الأمثل من وجهة نظرهم وكيفية السيطرة على هذه الممارسات انطلاقاً من أهمية الحكم الذاتي على السلوك في محاولة تغييره، والتركيز على سلوكهم الفعلي حتى يصبحوا واعين بما يقومون به من تصرفات.
- مساعدة الأعضاء على استشعارهم بأنهم مسئولين عن سلوكهم وأنهم محاسبون عليه وأن مواجهة واقع سلوكهم تعتمد على شخصياتهم وأفكارهم وقراراتهم وتشجيعهم على الاعتراف بواقعهم وعلى قدرتهم على التعديل.

وفي نهاية الجلسة تم توزيع جائزتين لأفضل المشاركات تم تحديد الأولى عن طريق الأعضاء والثانية عن طريق الباحث، وقد ساهمت هذه الهدايا وهذا التعزيز في مزيد من الإقبال على العملية الإرشادية ومزيد من التفاعل والمشاركة الإيجابية.

- تحديد موضوع الجلسة القادمة وتوزيع استمارة تقييم الجلسات الإرشادية.

الواجب المنزلي:

تكليف أعضاء المجموعة بتحديد الأشخاص والمواقف الذين يشعر معهم بالتوتر وتصدر منه ممارسات عنيفة إزاء ذلك وتسجيل ما يمكنه عمله تجاه هذه الممارسات.

الأشخاص	المواقف	ما يمكنني عمله تجاه ذلك

الجلسة الرابعة: التدريب على الاسترخاء:

أهداف الجلسة:

- التأكيد على الأثر النفسي والاجتماعي للاسترخاء.
- أن يتدرب أعضاء المجموعة على تمرينات الاسترخاء.
- أن يتعرف الأعضاء على أهمية الاسترخاء في مواجهة مثيرات الغضب والتوتر.
- أن يكتسب الأعضاء مهارات ضبط الاندفاع والغضب والممارسات العنيفة المتهورة.

فنيات الجلسة:

المحاضرة – المناقشة الجماعية – الاسترخاء التنفيس الانفعالي – النمذجة بالمشـاركة – لعب الأدوار وقلبها – الواجبات المنزلية.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ محاضرة + ٦٠ للممارسة الإرشادية).

محتوى الجلسة وإجراءاتها:

- الترحيب بالأعضاء وتقديم الشكر لهم على الانتظام.
- مراجعة الواجب المنزلي للتأكد من استيعاب وفهم محتوى الجلسـة السـابقة ومناقشـة الأعمال المقدمة وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة.
- قام الباحث بإعطاء فكرة عن أهمية تحقيق التوافق الشخصـي والاجتمـاعي، وتـدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على الاسترخاء وتنمية قدرتهم على الهدوء فـي مواجهـة الأحداث وإشعاراهم بالقيمة الشخصية والاجتماعية لذواتهم ومحاولة جعلهم أكثر إقبـالاً على الحياة.
- أوضح الباحث بأن الاسترخاء ليس مجهود يبذل وإنما هو التحرر التام والامتنـاع عـن بذل أي مجهود وأنه يساعد على تهذيب الأفكار وتقوية للنفس ويوصل إلـى اسـتجابات ناضجة للمثيرات.
- تم تهيئة الأعضاء لممارسة التدريب على الاسترخاء وأنهم مقبلون على تعلم خبرة جديدة ومهارة لا تختلف عن أي مهارة وأنهم قد يشعرون ببعض المشاعر ولكنها دليـل علـى تحقق الفائدة مع أهمية أن تكون أفكاره مركزة في عملية الاسـترخاء وأن تكـون كـل عضلات جسمه في تراخي تام، وقد حرص الباحث على معايشة هذا الوضع والتـدخل

بين الحين والحين لبعث الطمأنينة في نفوس الأعضاء.

- تم اختيار أحد الأعضاء وتدريبه أمام الأعضاء كمثال على استرخاء الذراع وتكرر عدة مرات ليتعرف أعضاء المجموعة على الفرق بين التوتر والاسترخاء.
- قام الباحث بتدريب أعضاء المجموعة على تمرينات الاسترخاء العضلي بطريقة منظمة بطريقة جماعية (ملحق ٨ – ٩).
- طلب الباحث من أعضاء المجموعة تسجيل بعض المواقف التي حصلت لهم وكانوا فيها في حالة توتر مع ذكر التغيرات الفسيولوجية السالبة وما يصاحبها من مؤثرات سلوكية ومعرفية ومناقشها جماعياً.
- قام الباحث بتوظيف فنيات النمذجة ولعب الأدوار وتبادلها لمواقف مثيرة للتحقق من مدى استفادة الأعضاء من الجلسة.
- مناقشة بعض المواقف المثيرة والتي تؤدي للممارسات العنيفة والتركيز على أهمية وضرورة التوقف عند الشعور بالتوتر والغضب وتوظيف الاسترخاء لذلك.
- تلخيص ما دار في الجلسة وتوزيع الجوائز تعزيزاً للمشاركات المميزة بواقع جائزتين، الأولى تم اختيار الفائز بها عن طريق أعضاء المجموعة، والثانية عن طريق الباحث.
- تحديد موضوع الجلسة القادمة وتوزيع استمارة تقييم الجلسات الإرشادية.

الواجب المنزلي:

التدرب على ممارسة الاسترخاء أسلوب الاسترخاء في المنزل وتم توزيع قائمة التدريب على الاسترخاء العضلي الذي أعده "استرهارس" (ملحق ٩) لسهولة تطبيقه ووضوح تعليماته.

الجلسة الخامسة: التحكم وضبط الذات.

أهداف الجلسة:

- أن يتعلم أعضاء المجموعة الإرشادية مهارات مواجهة المواقف الصعبة الضاغطة ويمارسوها.
- أن يوضح كل عضو من أعضاء المجموعة الإرشادية كيفية التحكم في الاندفاع في المواقف الضاغطة.

- ممارسة أعضاء المجموعة الإرشادية لخطوات السيطرة على الذات.
- أن يتدرب الأعضاء على توليد تصرفات بديلة كوسيلة لضبط الذات.

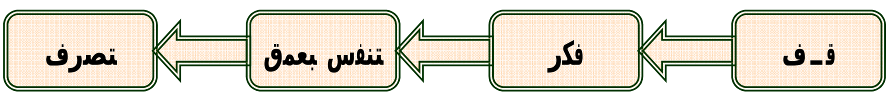
فنيات الجلسة:

المحاضرة – المناقشة الجماعية – فنية الضبط الذاتي – الاسترخاء – لعب الأدوار وقلبها – التعليمات الذاتية.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ محاضرة + ٦٠ للممارسة الإرشادية).

محتوى الجلسة وإجراءاتها:

- الترحيب بالأعضاء وشكرهم على انتظامهم ومشاركتهم الفعالة.
- مراجعة الواجب المنزلي للتأكد من الاستفادة من ممارسة الاسترخاء ومناقشة جماعية لما تم، والآثار المرتبة على ممارسة الاسترخاء والتأكيد على أهمية الاستمرار في ممارسة الاسترخاء لأهمية ذلك.
- إلقاء الضوء على أهمية التحكم وضبط الذات والإشارة إلى التحكم في الذات من سمات شخصية الرجل الناضج وتوظيف الرؤية الشرعية في تدعيم ذلك.
- حث أعضاء المجموعة الإرشادية على تذاكر بعض المواقف السابقة التي لم يستطيعوا فيها التحكم في أنفسهم ومارسوا فيها سلوك العنف بأشكاله الثلاثة، حيث قام كل عضو بعرض موقف مارس فيه سلوك العنف، والنتائج المترتبة على هذا السلوك، وتم مناقشة كل عضو مناقشة جماعية وتوضيح الجوانب السلبية والإيجابية.
- تم تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على خطة مقترحة للتحكم في الاندفاع والتعامل مع المواقف المثيرة، قائمة على الخطوات التالية:



- تم تقسيم أعضاء المجموعة إلى مجموعتين وطلب من كل عضو داخل المجموعة كتابة موقفه السابق الذي لم يستطع التحكم فيه بحيث أصبح هناك ٦ مواقف لكل مجموعة، ثم قام الباحث بعرض المواقف بصوت مرتفع ويطلب من كل عضو أن يقوم بأداء دور الاستجابة لهذا الموقف متبعاً الخطوات السابقة.

- وطلب من كل عضو أن يفكر بصوت عالٍ وهو يقوم بأداء الأدوار لمزيد مـن التـأثر والتأثير، وبعد الانتهاء من المجموعة الأولى تمت المناقشة الجماعية واستخلاص النتائج الإيجابية من ذلك، ثم قام أفراد المجموعة الثانية بأداء الأدوار بنفس الطريقة.
- طلب الباحث من جميع الأعضاء الجلوس في دائرة واحدة واختار أحد الأعضاء ليقـوم بلعب دور موقف من المواقف التي رأى الباحث أهمية تكرار التدرب عليه بحيث يكون أداءه للدور في وسط الدائرة وتم دعوة أعضـاء المجوعـة إلـى تقـديم الاقتراحـات والمساعدات أثناء الخطوة الثانية، وعند الانتهاء تم تبادل الأدوار لمزيد من محاولة توليد تصرفات بديلة كوسائل لضبط الذات في مثل هذه المواقف.
- العمل الجماعي مع الأعضاء على تنمية مهارات مواجهة المواقف الصعبة، والتحكم في الذات، وتعليم أعضاء المجموعة الإرشادية أهمية اكتساب وتعلم مهارات السيطرة علـى الذات في المواقف التي تسبب الضغط والتوتر والغضب، وتنمية مهـارات امتصـاص المواقف الضاغطة من خلال تدريبهم على ممارسة مراحل الضبط الـذاتي التـي تعـد عمليات نفسية تحدث في التنظيم الذاتي لشخصية الأعضاء وتكسبهم مزيداً من التحكم في الأفكار والانفعالات والتأثر المسبق على السلوك والمتمثلة في:

  مرحلة المراقبة الذاتية ← مرحلة التقويم الذاتي ← مرحلة التعزيز الذاتي.

  وقد تم توظيف فنيات الجلسة لممارسة هذه المراحل في مواقف متعددة.
- تلخيص لما دار في الجلسة ثم توزيع جائزتين لأفضل مشاركين عـن طريـق اختيـار الأعضاء والباحث.
- تحديد موضوع الجلسة القادمة وتوزيع استمارات تقيـيم الجلسـات ثـم تقـديم الشـكر للأعضاء.

<u>الواجب المنزلي:</u>

١- تكرار ممارسة الاسترخاء في المنزل.

٢- تدريب الأعضاء على تطوير نسق ونظام واقعي في تقويم الذات عن طريق فنيـة العمود الثلاث حيث يطلب من الأعضاء تعبئة النموذج التالي:

موقف آثار ممارسة عنيفة	تفكيرك المباشر الذي أدى للعنف	الاستجابة الصحيحة للتفكير السابق

الجلسة السادسة: المراقبة الذاتية والتقويم والتعزيز الذاتي:

أهداف الجلسة:

- اكتساب مهارات المراقبة الواعية للذات والتقويم الذاتي والتعزيز الذاتي.
- ممارسة أعضاء المجموعة الإرشادية لمهارة المراقبة الذاتية.
- ممارسة أعضاء المجموعة الإرشادية لمهارة التقويم الذاتي.
- ممارسة أعضاء المجموعة الإرشادية لمهارة التعزيز الذاتي.
- تقويم عواقب الممارسات السلوكية العنيفة قبل انتهاجها.
- ممارسة أعضاء المجوعة الإرشادية لطريقة التحصين ضد الضغوط (كما جـاءت فـي نظرية ميكينيوم المعرفية).

فنيات الجلسة:

المحاضرة – المناقشة الجماعية – فنية الضبط الذاتي – العمود الثلاثي – لعب الدور – التعليمات الذاتية – الاسترخاء – النمذجة – التحصين ضد الضغوط – الواجبات المنزلية.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ محاضرة + ٦٠ ممارسة إرشادية).

محتوى الجلسة وإجراءاتها:

- الترحيب بالأعضاء وشكرهم على الانتظام والمشاركة الإيجابية.
- مراجعة الواجب المنزلي للتأكد من استيعاب محتوى الجلسة السابقة وربطها بالجلسة الحالية ومناقشة جماعية لما تم مع تقديم التعزيز والتغذية الراجعة.
- إلقاء الضوء على مهارات المراقبة الذاتية التي تتمثل في انتباه الفرد الواعي والدقيق والملاحظة المتعمدة لسلوكه وتحديد السلوك المراد تعديله، ومهارات التقويم الذاتي التي يقوم فيها الفرد بمقارنة سلوكه مع المعايير والأهداف التي يضعها لنفسه اعتماداً على المراقبة الذاتية ليحصل على تغذية راجعة لتعديل أو تعزيز سلوكه، ومهارات التعزيز الذاتي التي يقوم بها الفرد بإثابة سلوكه وتدعيمه مع كل تقدم يصل إليه، أو عقاب ذاته في حال عدم إحراز أي تقدم.
- استعراض نماذج للمواقف والأحداث التي مر بها أعضاء المجموعة الإرشادية ومناقشتها وتوظيف المراقبة الذاتية والتقويم والتعزيز الذاتي في إكساب الأعضاء القدرة على الضبط الذاتي وزيادة وعي الأفراد بالأفكار السلبية التي تؤثر في ممارستهم العنيفة وزيادة قدرتهم على تقييم المواقف والوقوف على الأسباب الحقيقية للأحداث، وإتاحة الفرصة لهم لتوليد واشتقاق مجموعة من الجمل الذاتية والتعليمات التي يتم توظيفها لإعادة التنظيم المعرفي وإعادة الصياغة المعرفية للأحداث الانفعالية (التركيز هنا على أهمية أن يتحكم التفكير في الانفعال) حتى يتمكن الأعضاء من امتلاك القدرة على الاستثارة الذاتية وممارسة التغذية الراجعة وتوجيه السلوك.
- تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على ممارسة مراحل الضبط الذاتي حيث تم تقسيم الأعضاء إلى ٣ مجموعات المجموعة الأولى يقوم كل عضو فيها باسترجاع موقف مارس فيه العنف تجاه الذات باستخدام فنية العمود الثلاثي حيث يسجل في العمود (١) الموقف الذي وتره وأثار عنفه ويسجل في العمود (٢) التفكير المباشر الذي أعقب هذا الموقف وأدى للعنف ويسجل في العمود (٣) الاستجابة الصحيحة للتفكير السابق.

ويقوم أعضاء هذه المجموعة بنمذجة هذه المواقف ولعب أدوارها وتبادلها ويقوم أعضاء المجموعة الثانية بمناقشة ذلك مع الباحث وتقديم التغذية الراجعة.

وتقوم المجموعة الثانية باسترجاع مواقف تم فيها ممارسة العنف تجاه الآخرين، وتقـوم المجموعة الثالثة باسترجاع مواقف تم فيها ممارسة العنف تجاه الممتلكات ونمذجة هذه المواقف وأداء أدوارها وتبادلها ثم مناقشة ذلك مناقشة جماعية يتيح لأعضاء المجموعة رؤية متكاملة مع هذه الممارسات من جوانب متعددة.

- العمل الجماعي مع الأعضاء على التعامل مع الضغوط والتدريب على مراقبة الـذات، وتنمية مهارات التكفير قبل التصرف لاتخاذ قرارات هادئة وتجنـب آثـار القـرارات المتسرعة، وتنمية ثقة أعضاء المجموعة فـي ذواتهـم لتحمـل المسـؤولية والنظـرة الموضوعية للذات والآخرين عن طريق توظيف فنيات الجلسة وتدريبهم على المراحـل المتداخلة لفنية التحصين ضد الضغوط، والتي تتم كما يلي:



- تلخيص لما دار في الجلسة ثم توزيع جائزتين لأفضل المشاركات تعزيزاً ودفعاً لمزيـد من التفاعل والمشاركة الإيجابية حيث تم اختيار الجائزة الأولى عـن طريـق اختيـار الأعضاء والجائزة الثانية عن طريق الباحث.
- تحديد موضوع الجلسة القادمة وتوزيع استمارات تقييم الجلسات ثم تقديم الشكر للأعضاء وحثهم على أداء الواجبات المنزلية والانتظام في حضور الجلسات القادمة.

<u>الواجب المنزلي:</u>

- الاستمرار في ممارسة تمارين الاسترخاء في المنزل.
- أُذْكُر بعض المواقف والأحداث الحياتية اليومية التي تستطيع أن تستخدم طريقة التحصين ضد الضغوط لمواجهتها.

الجلسة السابعة: نمط التفكير وأثره في السلوك.

أهداف الجلسة:

- إعطاء أعضاء المجموعة الثقة والفرصة للتعبير عن أفكارهم بحرية لاكتساب الثقة بالنفس.
- إكساب أعضاء المجموعة القدرة على تعديل التعليمات الذاتية (الأحاديث الذاتية) السالبة.
- إكساب أعضاء المجموعة القدرة على تعرف التصورات الخاطئة وتعديلها وفقاً لما جاء به ريمي (انتقائية التصورات الخاطئة).
- تعليم أعضاء المجموعة كيفية تصحيح أنماط التفكير غير المنطقية (بيك).
- تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على فحص العلاقة بين (A) الموقف الذي يسبب التوتر، وكل من النتائج الانفعالية والسلوكية المصاحبة له (C) والأفكار والمعتقدات التي تسبب هذا الانفعال (B) (إليس).

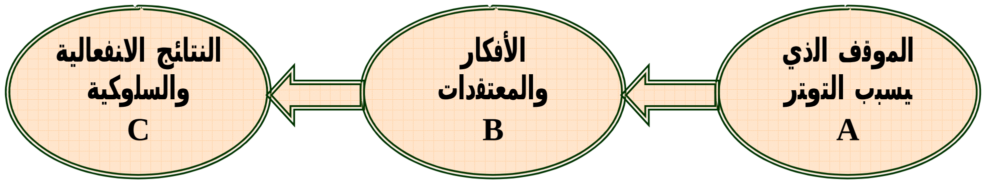
فنيات الجلسة:

المحاضرة – المناقشة الجماعية – النمذجة بالمشاركة – التعليمات الذاتية – لعب الأدوار وتبادلها – فنيات الكرسي المساعد – التعزيز بأنواعه – الواجبات المنزلية.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ محاضرة + ٦٠ ممارسة إرشادية).

محتوى الجلسة وإجراءاتها:

- الترحيب بالأعضاء وتقديم الشكر لهم على الحضور والانتظام، والإشادة بقدراتهم ورغبتهم الجادة في الاستفادة من جلسات البرنامج.
- مراجعة الواجب المنزلي للتأكد من ممارسة ما تم الاستفادة منه في الجلسات الإرشادية والتحقق من استيعاب وفهم محتوى الجلسات السابقة، والتعليق الجماعي على ما تم تقديمه وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة لمزيد من الفائدة.
- إلقاء الضوء على العلاقة بين التفكير والمشاعر والأنماط السلوكية في مواجهة الأحداث وتوضيح العلاقة الدائرية والوثيقة بين الأفكار والانفعالات والسلوك.



حيث يمثل (A) الأحداث والمواقف التي تسبب التوتر ويمثل (B) الأفكار والمعتقدات التي تتشكل لدى الفرد نتيجة لخبراته مع الأحداث وتأخذ شكلين: الشكل الأول الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية، والشكل الثاني المعتقدات والأفكار العقلانية، ويمثل (C) النتائج الانفعالية والسلوكية التي يعايشها الفرد بسبب الأفكار والاعتقادات التي كونها بخصوص الموقف (A).

- تم تقسيم أفراد المجموعة إلى مجموعتين وطلب من كل مجموعة تفحص العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك لمواقف فعلية مروا بها، ثم تم اختيار عضوين من كل مجموعة لنمذجة هذه المواقف ولعب الأدوار بمساعدة باقي أعضاء مجموعته وتمت مناقشتها وتبادل أدوارها بهدف زيادة تفاعل الأعضاء مع بعضهم البعض ورؤية هذه المواقف من زوايا متعددة، في ظل الدعم والتعزيز وتقديم التغذية الراجعة لهذه المواقف، ثم التدريب على تفنيذ الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية (D) والأثر الجديد لهذه العملية (E).
- إلقاء الضوء على أهمية التعليمات الذاتية التي تمثل محادثة الذات للذات والتعبير العقلي واللفظي عن الصورة التي يحملها الفرد عن نفسه والذي يتخذ ثلاثة أشكال:



وتم توظيف فنيات الجلسة لتتيح لأعضاء المجموعة محاورة أنفسهم وتدريبهم على ذلك من خلال اتباع الخطوات التالية:

- تدريبهم على إدراك وتحديد الافكار والحديث السلبي الانهزامي والحديث الإيجابي المطلق وتنمية وعيهم بتأثيراتها السلبية.
- نمذجة أنماط السلوك السوي وتوضيح التعليمات الذاتية التي تزيد من الكفاءة والتعزيز الذاتي للأداء الناجح.
- أداء السلوك السوي في ظل إعطاء التعليمات الذاتية بصوت عالٍ ثم بصوت منخفض في

ظل مساندة وتعزيز الباحث وأعضاء المجموعة وتأكيد الباحث على أن ما يقوله عضـو المجموعة لنفسه إيجاباً قد حل محل الأفكار والأحاديث التي كانت تسبب المشكلة.

- العمل على إكساب أعضاء المجموعة القدرة على تعرف التصورات الخاطئة من خـلال أداء الأدوار وتبادلها والتعليمات الذاتية والتعزيز وتعديلها عن طريق مساعدة الأعضـاء على:

١- تمحيص الذات واستكشافها.

٢- تفسير وتوضيح التصورات الخاطئة.

٣- تشجيع الأعضاء على إظهار ذواتهم في مواقف متعددة.

٤- توفير نماذج سلوكية لمشاهدتها وتخيل القيام بها.

- تدريب الأعضاء على تعديل وتنمية السلوك المعرفي من خلال:

أ- التعرف على الأفكار غير المنطقية.

ب- إدراك تأثير هذه الأفكار وتسببها في دور الأفعـال السـلبية تجـاه الـذات والآخـرين والممتلكات.

ج- معالجة هذه الأفكار وتفحصها.

د- ممارسة أدوار لتعديل واستبدال هذه الأفكار.

ه- تبني منظومة فكرية متدرجة لإعادة البناء المعرفي والبدء في تطوير نظام لتقويم الـذات المستمر.

- تلخيص لما دار في الجلسة ثم توزيع الجوائز تعزيزاً لأفضل مشـاركين، الأولـى تـم اختيارها من قبل أعضاء المجموعة والثانية عن طريق الباحث.

- تحديد موضوع الجلسة القادمة وتوزيع استمارة تقييم الجلسات الإرشادية ثم تقديم الشكر للأعضاء.

<u>الواجب المنزلي:</u>

- الاستمرار في ممارسة تمارين الاسترخاء في المنزل.
- تكليف الأعضاء برصد الأفكار المثيرة للعنف في بعض المواقف وتصحيحها.

المواقف التي أثارت العنف A	الأفكار غير العقلانية B	النتيجة الانفعالية السلوكية C	ناقش وفند الأفكار غير العقلانية D	الأفكار الصحيحة وأثرها E

الجلسة الثامنة: مهارات التسامح والتحرك الإيجابي نحو الآخرين:

أهداف الجلسة:

- معرفة أعضاء المجموعة لموقع التسامح في الشخصية الإنسانية السوية.
- يستخلص أعضاء المجموعة الإرشادية مهارات التسامح بدرجاتها كاستجابات بديلة للممارسات العنيفة.
- قيام كل عضو من الأعضاء بممارسة أساليب التوافق (التحرك نحو الناس بدلاً من التحرك ضد أو بعيداً عن الناس) كما جاءت في تحليلة هورني.
- إظهار قيم التسامح والسلام في البنية الذاتية لشخصية الأعضاء لتقوم ممارستهم على تبادل الحب بالحب والاحترام بالاحترام والتقدير بالتقدير.
- إظهار قيمة وأهمية الحوار كبديل للعنف.

فنيات الجلسة:

المحاضرة – المناقشة الجماعية – التعزيز بأنواعه – النمذجة بالمشاركة – لعب الأدوار وتبادلها – فنيات الكرسي المتحرك المساعد – الواجبات المنزلية.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ مناقشة جماعية + ٦٠ ممارسة إرشادية).

محتوى الجلسة وإجراءاتها:

- الترحيب بالأعضاء وشكرهم على الانتظام وإبداء الإعجاب بما حققوه ويحققونه من

خلال جلسات البرنامج الإرشادي.

- مراجعة الواجب المنزلي والتحقق من اكتساب الأعضاء لما تم ممارسته في الجلسات الإرشادية ومناقشة الأعمال المقدمة جماعياً والتعليق عليها وربط موضوعاتها بالجلسة الحالية.
- إلقاء الضوء على مفهوم التسامح وأهمييه في الحياة الإنسانية وموقعه في الشخصية الإنسانية السوية وأنه من سمات الشخصية القوية وتوظيف الرؤية الشرعية في توضيح ذلك ومناقشة هذه المفاهيم جماعياً والاستماع لآراء وتعليقات ووجهات نظر الأعضاء.
- تم تقسيم الأعضاء إلى مجموعتيه وطلب من المجموعة (١) اختيار أحدهم لأداء دور يحددونه يعبر عن الممارسة العنيفة في التعامل الأسري ودور آخر يعبر عن التسامح والتقبل والرفق، ثم طلب من المجموعة الأخرى التعليق على هذه المواقف وتقديم رؤيتهم لهذه الأحداث، ثم طلب من المجموعة (٢) اختيار أحدهم لأداء نفس الأدوار ومناقشتها من المجموعة الأولى بهدف إتاحة الفرصة للأعضاء لرؤية أنماط سلوكهم من زوايا متعددة.
- إلقاء الضوء على أساليب التحرك نحو الآخرين ومناقشتها جماعياً ونمذجة بعض المواقف الفعلية التي مر بها أعضاء المجموعة وتمثيلها ثم التعليق عليها واستخدام فنيات الكرسي المساعد لتوفير فرصة التخلص من المشاعر السلبية نحو الذات ونحو الآخرين والخوف من النقد ورفض الآخرين، وتشجيعاً للتفاعل الإيجابي وللتنفيس الانفعالي والاستبصار بالذات بما يساهم في تعزيز ثقة أعضاء المجموعة الإرشادية وقدرتهم على مواجهة مشكلاتهم والتصدي لها.

حيث تم إتاحة الفرصة للأعضاء لاستحضار أحداث مروا بها وكيفية التحرك نحوها والنتيجة التي وصلوا لها من جراء هذا التحرك.



- العمل على تنمية مهارات التسامح وبذل الجهد من قبل المجموعة الإرشادية لإكسابهم

(مهارات التحرك نحو الناس) والالتزام والحرص على دورهم في تكوين العلاقات في محيط الأسرة والمدرسة قائمة على التقبل والتسامح والتقدير بين الأفراد حتى وإن اختلفوا في الآراء وتعزيز أساليب الحوار ليكون الحوار الممارسة السلوكية البديلة عن العنف من خلال توظيف الرؤية الشرعية واستحضار مواقف الرسول صلى ا عليه وسلم في تحركه نحو الناس والنتائج التي أدى إليها ذلك (موقفه صلى ا عليه وسلم مع جاره اليهودي – موقفه صلى ا عليه وسلم مع الشباب).

- تلخيص لما دار في الجلسة ثم توزيع الجوائز لأفضل مشاركين تم تحديد الأولى عن طريق أعضاء المجموعة والثانية عن طريق الباحث.
- تحديد موضوع الجلسة القادمة وتوزيع استمارة تقييم الجلسات ثم تقديم الشكر للأعضاء وحثهم على أداء الواجبات المنزلية والانتظام الحرص على حضور الجلسات القادمة.

الواجب المنزلي:

- الاستمرار في ممارسة تمارين الاسترخاء.
- وضع الآثار التي يتركها التحرك ضد الناس والتحرك نحو الناس.

الجلسة التاسعة: مهارات التواصل العقلي مع الآخرين (الاستماع المهذب – الإقناع والاقتناع).

أهداف الجلسة:

- أن يكتسب الأعضاء فنيات التفاعل الإيجابي مع الآخرين والقدرة على إقناعهم بالطرق السليمة.
- استخدام أعضاء المجموعة لمهارات إدارة الحوار الاجتماعي.
- ممارسة أعضاء المجموعة لمهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.
- ممارسة أعضاء المجموعة لمهارات الاستماع والإنصات الواعي.
- ممارسة أعضاء المجموعة لمهارات التحدث والتعبير عن الأفكار والمشاعر بإيجابية.

فنيات الجلسة:

المحاضرة – المناقشة الجماعية – النمذجة بالمشاركة – التعزيز – لعب الأدوار – قلب الدور – فنيات الكرسي المساعد – الواجبات المنزلية.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ مناقشة جماعية + ٦٠ ممارسة إرشادية).

محتوى الجلسة وإجراءاتها:

- الترحيب بالأعضاء وشكرهم على الانتظام وإبداء الإعجاب والثناء على مشاركتهم الإيجابية.
- مراجعة الواجب المنزلي ومناقشته جماعياً وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة وربط موضوعاتها بالجلسة الحالية.
- إلقاء الضوء على أهمية التواصل العقلي مع الآخرين وأنواع التواصل الثلاثة السلبي والعدائي والتوكيدي، ومهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية، ومهارة الاستماع المهذب والإنصات الواعي وعناصر الاستماع (الانتباه – التفهم – التذكر) والتعرف على عناصر الإنصات الواعي والمؤثر المتمثل في:

١- أن تكون عملية الإنصات مشتملة في العين والأذن والقلب بحيث يكون التركيز على الكلمات المستقبلة ومحتوى ومضمون الحديث والمشاعر المنعكسة في نغمة الصوت التي تُعبر عن كيفية التعبير، حتى يكون الاستماع شاملاً لما يقال وما لا يقال.

٢- أهمية أن نضع أنفسنا ونحن نمارس الإنصات في موضع الطرف المقابل من أجل أن تشعر بما يشعر هو وترى الموضوعات كما يراها.

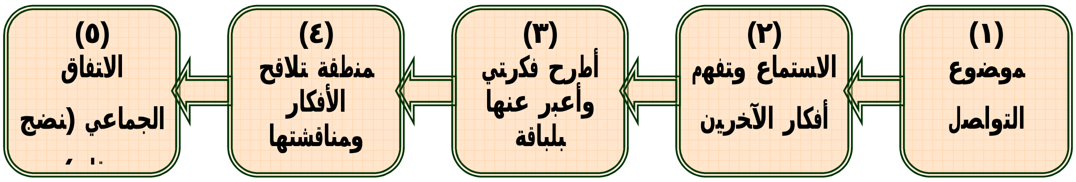
٣- أهمية أن تمارس الانعكاس لمزيد من التواصل مع مراعاة أن يكون الانعكاس ترديداً لمعنى الكلمات وليس ترديداً للكلمات نفسها، ويتم ذلك عن طريق استخدام عباراتك وكلماتك الخاصة لإظهار الاهتمام والاقتراب والتعاطف.

ثم إلقاء الضوء على مهارات التحدث والتعبير عن الأفكار والمشاعر بإيجابية والتركيز على أهمية الجرأة المهذبة والاختصار في الطرح وعدم مقاطعة الآخرين واحترام آراء الآخرين حتى وإن تم الاختلاف معها والحفاظ على مشاعرهم والتزام آداب السلوك الاجتماعي، والتزام المرونة العقلية وعدم التعصب وممارسة الابتسام عند مناقشة الآخرين، والتحكم في الانفعالات عند التحدث مع الآخرين، وتقبل النقد.

- العمل على تنمية التواصل التوكيدي وتنمية مهارات الاستماع الواعي والإنصات المهذب وتقدير شخص ومشاعر الشخص المقابل وخاصة للزملاء والمعلمين والآباء.
- تنمية مهارات التواصل المنطقي العقلي مع الآخرين وتنمية مهارات الإقناع والاقتناع.

من خلال توظيف فنيات الجلسة لمواقف وأحداث متعددة:

- تم تقسيم أعضاء المجموعة إلى مجموعات وتدريبهم على خطـة مقترحـة لإكسـابهم مهارات التواصل الإيجابي قائمة على المراحل التالية:



ففي المرحلة الأولى يتم تحديد قضية تكون موضوعاً للتواصل ثم يطلـب مـن عضـو المجموعة العمل على الاستماع المهذب والإنصات الواعي لفهم آراء وأفكار الأطراف الأخـرى وإشعارهم بتقبلها ثم يقوم في المرحلة بالعمل على أن يكون مفهوماً عن طريق طـرح أفكـاره، والتعبير عنها ملتزماً بمهارات التحدث والإقناع ثم الوصول إلى مرحلة المناقشة العقلية للأفكـار المطروحة في سبيل الوصول إلى اتفاق جماعي لأفضل الحلول، وقد تم تحديد قضـايا متعـددة لمواقف أسرية ومدرسية واجتماعية.

تلخيص ما دار في الجلسة ثم توزيع الجوائز لأفضل مشاركين الأولى تم اختيارها عـن طريق الأعضاء والثانية عن طريق الباحث.

تحديد موضوع الجلسة القادمة وتوزيع استمارة تقييم الجلسات الإرشادية، وتقديم الشـكر للأعضاء.

<u>الواجب المنزلي:</u>

- اذكر بعض المواقف التي كانت الممارسة العنيفة تغلب عليهـا موضـحاً كيـف يمكـن للتواصل العقلي الإيجابي أن يسهم في التقليل من هذه الممارسات.

الجلسة العاشرة: مهارات حل المشكلات:

أهداف الجلسة:

- معرفة أعضاء المجموعة الإرشادية طرق حل المشكلات.
- تجميع المهارات التي سبق اكتسابها واستخدامها في منظومة متناسقة لزيـادة الفاعليـة الذاتية وتقليل الممارسات العنيفة.

- تطبيق أعضاء المجموعة لكيفية مواجهة المشكلات التي يتعرضون لها بعقلانية وبأسلوب منظم للتفكير يمكنهم من اتخاذ القرارات المنزلية بعيـداً عـن الممارسـات المندفعـة والمتهورة.

فنيات الجلسة:

المحاضرة – المناقشة الجماعية – الضبط الذاتي – التعليمات الذاتيـة – لعـب الأدوار وتبادلها – فنيات الكرسي المساعد – الواجبات المنزلية.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ مناقشة جماعية + ٦٠ ممارسة إرشادية).

محتوى الجلسة وإجراءاتها:

- الترحيب بالأعضاء وشكرهم على تفاعلهم وانتظامهم.
- مراجعة الواجب المنزلي ومناقشته جماعياً وتوظيف موضوعاته للنقاش في هذه الجلسة.
- مناقشة جماعية عن مدى استفادة الأعضاء من الجلسات السابقة في تحديـد مشـكلاتهم وتوليد وابتكار حلول بديلة.
- العمل على تنمية مهارة حل المشكلات بأسلوب فاعل وبعيداً عن استخدام العنف اللفظي الجسدي، والتدرب على الخطوات التي يمكن من خلالها حل المشكلات الحالية وما قـد يعترضه من مشكلات، وتدريبهم على معرفة العلاقة بين اتخاذ أسلوب حل المشـكلات والقرارات الصحيحة والمتزنة.
- تدريب أعضاء المجموعة على ممارسة خطوات حل المشكلات المتمثلة في إدراك وجود المشكلة ثم توظيف المهارات المكتسبة في خفض الإثارة ثم تحديـد المشـكلة الحاليـة وتوضيحها ثم التفكير في حلول بديلة لحل المشكلة ثم توقع النتائج والتفكير في العواقب ثم اتخاذ القرار وتقييم النتائج.
- تم تقسيم الأعضاء إلى مجموعات وتم توظيف فنيات الكرسي المسـاعد ولعـب الأدوار وتبادلها في ممارسة خطوات حل المشكلات في ظل دعم الباحث ومسـاعدته وتعزيـز الأدوار الإيجابية وتشجيعها بالإضافة إلى دعم الأعضاء لبعضهم البعض وقد تم مناقشة المشكلات التي طرحها الأعضاء بأنفسهم والتي تمثل ممارسات عنيفة تجاه الذات وتجاه الآخرين وتجاه الممتلكات.

- تلخيص لما دار في الجلسة ثم توزيع الجوائز لأفضل مشاركين، اختار الأعضاء الفـائز بالجائزة الأولى والباحث الجائزة الثانية.
- تحديد موضوع الجلسة القادمة وتوزيع استمارة تقييم الجلسات الإرشادية.

<u>الواجب المنزلي:</u>

- استرجع ثلاث من المشكلات التي كانت تواجهك موضحاً الأسلوب الصحيح لحل هـذه المشكلات.

<u>الجلسة الحادية عشرة: المسؤولية واتخاذ القرارات:</u>

<u>أهداف الجلسة:</u>

- إظهار أعضاء المجموعة الإرشادية القدرة على تحمل المسؤولية الذاتيـة (عـن نفسـه وسلوكه وخبراته).
- تدريب الأعضاء على الاعتراف بمشاعرهم عن سلوكهم (الآن) وتقبلـه (أنـا أتحمـل مسؤولية عنفي).
- مساعدة الأعضاء على التحرك نحو الاعتماد على الذات (المساندة الذاتيـة بـدلاً مـن المساندة البيئية) كما وردت في الإرشاد الجشطلتي.
- إظهار الأعضاء تحمل المسؤولية باستخدام منظومة المهارات المكتسبة لحل الصراعات والمشكلات بطرق ناضجة بعيدة عن العنف.

<u>فنيات الجلسة:</u>

المحاضرة – المناقشة الجماعية – النمذجة بالمشاركة – فنيات الكرسـي المسـاعد – تحمل المسؤولية – الواجبات المنزلية.

<u>زمن الجلسة:</u> ٩٠ دقيقة (٣٠ مناقشة جماعية + ٦٠ ممارسة إرشادية).

<u>محتوى الجلسة وإجراءاتها:</u>

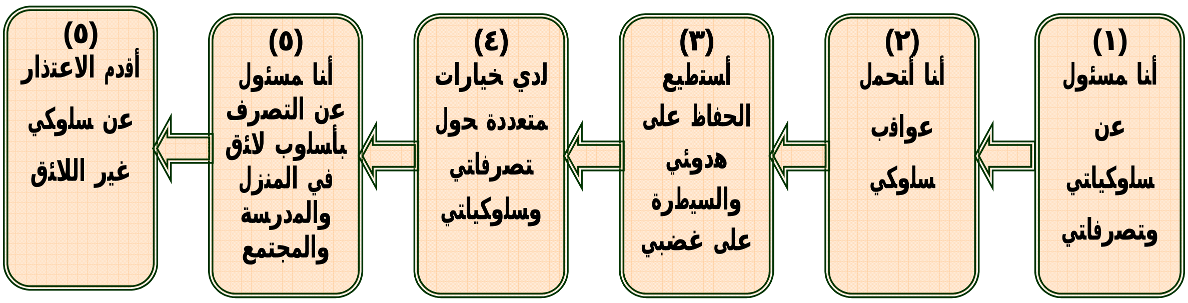
- الترحيب بالأعضاء وتقديم الشكر لهم على الانتظام والإشادة بما حققـوه لأنفسـهم مـن خلال مشاركتهم في الجلسات وإبداء الإعجاب بما يمتلكون من قدرات تـؤهلهم لتحمـل

المسئولية تجاه أنفسهم وسلوكهم وخبراتهم.

- مراجعة الواجب المنزلي ومناقشته جماعياً وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة والاسـتفادة من الموضوعات المقدمة وتوظيفها كأساس للنقاش في هذه الجلسة.
- إلقاء الضوء على مفهوم المسؤولية وقيمة الشخص المسؤول الذي يمارس سلوكه علـى نحو يشعره باحترام نفسه والآخرين ويجعله جديراً باحترام الآخرين له، وأن الإنسان هو الذي يختار سلوكه ويسيطر عليه.
- دعوة الأعضاء إلى استشعار وإدراك ما يشعرون به ويفكرون فيـه ويسـلكونه ومـدى قدرتهم على تحمل النتائج المترتبة على ذلك من خلال المناقشة الجماعية في الخطـوات التالية:

• ما مدى إيمانك بأن سلوكك يخدم مصالحك؟
• ما درجة فعالية سلوكك الحالي؟
• ما درجة اتفاق سلوكك مع القواعد والحقائق والواقع؟
• هل هذا السلوك يحقق لك ما تريد؟
• هل يفيدك استمرارك بهذه الأنماط السلوكية؟
• إلى أي حد يوجد لديك الاستعداد لتعديل ممارستك؟

- تدريب أعضاء المجموعة على خطوات مقترحة لاتخاذ قرارات مسئولة.



- تنمية شعور أعضاء المجموعة الإرشادية بتحمل المسئولية عن طريق "تمرين أنا أتحمل المسؤولية" للوصول لمستوى عالٍ من الوعي والقوة الذاتية التي تسـاهم فـي الانتبـاه المقصود والناقد للأفكار والمشاعر والسلوك وتؤهل لتحل المسئولية بأعلى درجة ممكنة.
- التأكيد على أهمية اتخاذ القرارات بعيداً عن الانفعال والتدريب على التـروي والالتـزام

بالأخلاقيات والقيم والآداب واحترام الأنظمة والقوانين كبعد هام يوضح إنسانية الإنسان، انطلاقاً من (ما كان الرفق في شيء إلا زانه، وما نزع من شيء إلى شانه) وتـدريبهم على أن يكونوا أقوياء يسيطرون على مشكلاتهم، قبل أن تسيطر عليهم لتحقيق النضـج والتكامل والوعي والمسئولية.

- توظيف فنيات الجلسة لتحقيق وتنمية تحمل المسؤولية وتحقيق التواصل مع الذات ومـع الآخرين ومع العالم الخارجي، وتشجيع دعم الأعضاء لبعضهم الـبعض فـي مواجهـة المواقف وتسهيل تحرك عضو المجموعة الإرشادية من الاعتماد علـى البيئـة وتلقـي المساندة منها إلى الاعتماد على الذات وتحقيقها، والاستفادة من المهارات المكتسبة فـي الجلسات السابقة لمواجهة المشكلات والأحداث بطرق واعية بعيـدة عـن الممارسـات العنيفة.
- تلخيص لما دار في الجلسة ثم توزيع الجوائز تعزيزاً للمشاركات الأفضل حيث تم اختيار أعضاء المجموعة لصاحب الجائزة الأولى فيما قام الباحث باختيـار الفـائز بالجـائزة الثانية.
- تحديد موضوع الجلسة القادمة ثم توزيع استمارة تقييم الجلسات.

الواجب المنزلي:

- اذكر بعض المواقف الأسرية والمدرسية التي يمكن أن تساهم في اتخاذ قرارات مسؤولة نحوها موضحاً كيفية ذلك؟

الجلسة الثانية عشرة: التخطيط للسلوك المسؤول (سلوكيات اللباقة الاجتماعية)

أهداف الجلسة:

- أن يقوم أعضاء المجموعة بتطبيق سلوكيات اللباقة الاجتماعية عملياً.
- أن يقوم أعضاء المجموعة بإيجاد بدائل وحلول لمواجهة المواقف بأساليب سوية.
- إظهار مفهوم المشاركة الإيجابية والتفاعل مع الآخرين والتعاطف معهم انطلاقاً مـن أن السلوك المسؤول ينتج عنه السواء والصحة النفسية.
- تطوير (نسق أو طريقة مسئولة للحياة) كما جاءت عند جلاسر.

فنيات الجلسة:

المحاضرة – المناقشة الجماعية – التخطيط للسلوك المسؤول – الالتـزام بـالخطط – فنيات الكرسي المساعد – لعب الأدوار – الواجبات المنزلية.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ مناقشة جماعية + ٦٠ ممارسة إرشادية).

محتوى الجلسة وإجراءاتها:

- الترحيب بالأعضاء وتقديم الشكر لهم والإشادة بتفـاعلهم ومشـاركتهم الإيجابيـة فـي البرنامج.
- مراجعة الواجب المنزلي ومناقشته جماعياً وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة.
- إلقاء الضوء على سلوكيات اللباقة الاجتماعية وأهميتها في حياة الإنسان وموقـع هـذه السلوكيات دينياً وأخلاقياً وإنسانياً واجتماعياً مع عرض لأهم هـذه السـلوكيات: تقبـل الآخرين واحترامهم – تقدير مشاعر الآخرين – تحية الآخرين – تقديم المساعدات لهـم – تقديم الشكر لهم – التسامح – تقديم الاعتذار – التحدث بأسلوب مهـذب – التـروي وعدم التسرع – التحكم في الاندفاع – تقبل النقد بصدر رحب – الحفاظ على ممتلكـات الغير.
- تقسيم أعضاء المجموعة الإرشادية إلى مجموعات ونمذجة بعض المواقف ليتم فيها لعب الأدوار وتبادلها في ظل تعزيز الباحث وأعضاء المجموعة لبعضهم البعض ومناقشة هذه الخبرات.
- تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على التخطيط للسلوك المسؤول من خلال مساعدتهم على بناء خطط مرنة يمكن تعديلها وواقعية يمكن تنفيذها وشاملة، وتدريبهم على الالتزام لما في ذلك من إكسابهم إحساساً بقيمتهم وأهميتها الذاتية التي تجعلهم يكرسون جهـدهم لتنفيذ الخطط وتحقيق هوية النجاح.
- تدريب الأعضاء على تطوير طريقة مسؤولة للحياة من خلال تعلـم مهـارات أدائيـة ومعرفية وممارستها لتحقيق هوية النجاح من خلال اتباع الخطوات التالية:

- توظيف فنيات الجلسة لممارسة هذه الخطوات، وحث الأعضاء على التفاعل مـع واقـع سلوكهم والصراع الإيجابي مع مشكلاتهم الحالية باعتبار هذا الصراع الإيجابي طريـق للأنماط السلوكية المسؤولة التي تحقق الإشباع والتوافق.
- تلخيص ما دار في الجلسة ثم توزيع الجوائز تعزيزاً لأفضل المشـاركات تـم اختيـار الجائزة الأولى عن طريق الأعضاء والثانية عن طريق الباحث.
- تحديد موضوع الجلسة القادمة ثم توزيع استمارة تقييم الجلسات.

<u>الواجب المنزلي:</u>

يطلب من الأعضاء القيام بممارسة أكبر عدد ممكن من سلوكيات اللباقة الاجتماعية حتى موعد الجلسة القادمة وتعبئة النموذج التالي:

سلوكيات اللباقة الاجتماعية	عدد مرات استخدامه	مع من تم استخدامه	الموقف الذي تم استخدامه فيه	استجابة الشخص الآخر	كيف تم الاستخدام	شعورك بعد الاستخدام
تقبـل الآخـرين واحترامهم						
تقدير المشاعر						
إلقاء التحية						
الابتسامة						
تقديم المساعدة						
تقديم الشكر						
التسامح						
تقديم الاعتذار						
التحكم في الاندفاع						
التروي وعدم التسرع						
التحدث بأسلوب مهذب						

الجلسة الثالثة عشرة: من أجل حياة خالية من العنف:

أهداف الجلسة:

- العمل على محو الممارسات العنيفة وتعلم الممارسات البديلة (الرفق – الحب – القبول).
- قيام أعضاء المجموعة الإرشادية بتوجيه مسار الطاقة من الممارسات العنيفة إلى الممارسات السوية.
- تعميق مفهوم العلاقات الإنسانية (أسرة مدرسية مجتمعية)، وتطبيق مهارات التواصل الإيجابي مع الآخرين.
- تبني مفهوم (لا للعنف) (لماذا أكون عنيفاً) من أجل حياة أفضل.

فنيات الجلسة:

المحاضرة – المناقشة الجماعية – النمذجة بالمشاركة – لعب الدور – قلب الدور – الواجبات المنزلية.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ محاضرة + ٦٠ ممارسة إرشادية).

محتوى الجلسة وإجراءاتها:

- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية ثم استعراض ما تم في الواجب المنزلي للتأكد من استيعاب الأعضاء وفهمهم لما تم في الجلسات السابقة ومناقشة ذلك جماعياً.
- مناقشة جاعية عن حقوق الفرد في مجتمعه الأسري والمدرسي والاجتماعي وحقوق الآخرين وواجب الفرد ودوره في تحديد شكل العلاقات الإنسانية.
- استعراض نماذج سلبية لممارسات عنيفة تجاه الذات والآخرين والممتلكات واستعراض ما يقابلها من نماذج إيجابية ومشاركة أعضاء المجموعة في لعب هذه الأدوار وتبادلها ومناقشها وتوظيفها لكي تكون خبرة وموقف تعلم لينتقل أثره إلى الحياة العامة.
- العمل الجماعي على استشعار أعضاء المجموعة الإرشادية لأهمية الأمن والاستقرار في حياتهم وأن الممارسات العنيفة تدمر هذا الشعور.
- أهمية العلاقات الأسرية والمدرسية والتي تتسم بالرفق والحب والقبول والتآلف في تحقيق السعادة، والتأكيد على ما تشكله الممارسات العنيفة في عدم تحقيق ذلك، وتوظيف فنيات

الجلسة لتدعيم ذلك مع الاستفادة من منظومة المهارات المكتسبة السابقة في تبني مفهوم "لماذا أكون عنيفاً".

- ممارسة أعضاء المجموعة لخطوات عملية مقترحة للسيطرة على الممارسات العنيفة واستبدالها بممارسات سلوكية مسئولة عن طريق:



- نمذجة مواقف متعددة وقام أعضاء المجموعة بلعب الأدوار والاستماع إلى ملاحظات ومشاركات أعضاء المجموعة الذين لم يشاركون في أداء الأدوار وتعليقاتهم ثم قام الباحث بعكس الأدوار بهدف زيادة التفاعل بين أعضاء المجموعة وترسيخاً للسيطرة على الممارسات العنيفة.
- تلخيص ما دار في الجلسة وتوزيع الجوائز، الجائزة الأولى تم تحديدها عن طريق اختيار أعضاء المجموعة الإرشادية والثانية عن طريق الباحث لأفضل المشاركات.
- تحديد موضوع الجلسة القادمة وتوزيع استمارة تقييم الجلسات ثم تقديم الشكر للأعضاء.

<u>الواجب المنزلي:</u>

- اذكر ثلاثاً من الممارسات المندفعة التي يمكن السيطرة عليها عن طريق الخطوات المقترحة التي مارستها في الجلسة الإرشادية تكون الأولى ممارسة مندفعة نحو الذات، والثانية نحو الآخرين، والثالثة نحو الممتلكات، موضحاً ما تم فعله في كل خطوة بالتفصيل.

<u>الجلسة الرابعة عشرة: المفهوم الإيجابي للذات وللآخرين وللحياة:</u>

<u>أهداف الجلسة:</u>

- العمل على محو الممارسات العنيفة وتعلم ممارسا إيجابية بديلة.
- تعميق مفهوم العلاقات الودية والإيجابية الذاتية في تكوين علاقات اجتماعية خالية من الممارسات العنيفة.

- أن يطبق أعضاء المجموعة عملياً:

العمل الواعي + الثقة بالنفس + توقع النجاح = النجاح وارتقاء الأنماط السلوكية.

الثقة بالنفس + فهم الآخرين واحترامهم + سلوك متزن متسامح = علاقات إيجابية مع الآخرين.

عدم تقدير الذات + عدم احترام الآخرين + سلوك عنيف متهور = علاقات سيئة مع الآخرين.

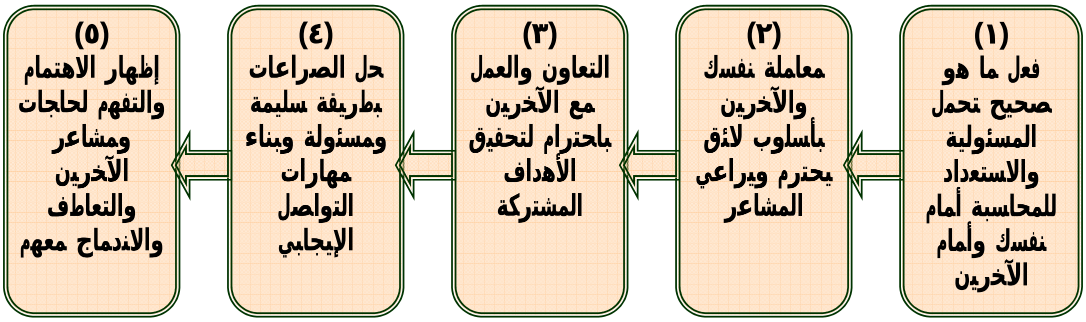
فنيات الجلسة:

المحاضرة – المناقشة الجماعية – التنفيس الانفعالي – الاسترخاء – النمذجة بالمشاركة – التعزيز – لعب الأدوار – الواجبات المنزلية.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ محاضرة + ٦٠ ممارسة إرشادية).

محتوى الجلسة وإجراءاتها:

- الترحيب بالأعضاء والثناء على مشاركتهم الإيجابية ثم مراجعة ما تم في الواجب المنزلي للتأكد من اكتساب الأعضاء وممارستهم لما تم في الجلسات السابقة، وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة.
- العمل الجماعي مع الأعضاء على تنمية المشاعر الإيجابية نحو الذات والآخرين وتنمية الأحاسيس والتركيز على أهمية مواجهة الحياة بفهم، واهتمام ومشاركة إيجابية وتنمية المفهوم الإيجابي للذات وأهمية فحص أفكاره وآرائه ومراجعة النفس وتنمية إحساسه بالآخرين وزيادة فهمه لهم والحرص على تكوين العلاقات الودية مع الآخرين، وتوظيف فنيات الجلسة لذلك.
- تم تقسيم الأعضاء إلى ثلاث مجموعات تقوم المجموعة الأولى بأداء أدوار يختارونها لممارسات إيجابية نحو الآخرين، وتقوم المجموعة الثانية بأداء أدوار يختارونها لممارسات إيجابية نحو الممتلكات، في ظل الدعم والتعزيز وتقديم التغذية الراجعة من الباحث وأعضاء المجموعة الذين لا يشاركون في أداء الأدوار.
- ممارسة أعضاء المجموعة الإرشادية لخطوات عملية مقترحة لبناء وتنمية المفهوم الإيجابي للذات وللآخرين وللحياة عن طريق:



- توظيف فنيات الجلسة لممارسة هذه الخطوات من خلال وضع أحد أعضاء المجموعة في موقف ضاغط ويطلب منه تطبيق هذه الخطوات، ثم يطلب من عضو آخر أن يقوم بأداء هذه الخطوات ثم عضو ثالث وهكذا، مع مراعاة أن يكون العضو الذي يؤدي الدور في وسط دائرة كبيرة ويكون الأعضاء حوله لتحقيق أكبر قدر ممكن من الفائدة ورؤية أنفسهم في مواقف متعددة وقيامهم بأداء أدوار متعددة في مواقف التفاعل الاجتماعي في ظل الدعم والتعزيز مع شعورهم بالانتماء ومساندة بعضهم البعض مساندة عاطفية واكتسابهم طرقاً متعددة للتفاعل والحوار ومهارات اجتماعية متعددة.
- تلخيص ما دار في الجلسة وتوزيع الجوائز، تم اختيار الجائزة الأولى لأفضل مشاركة عن طريق أعضاء المجموعة وتم اختيار الثانية عن طريق الباحث.
- تحديد موضوع الجلسة القادمة وتوزيع استمارة تقييم الجلسات.

الواجب المنزلي:

- اذكر خمس فوائد تعود عليك إيجابياً جراء تبنيك وتطبيقك لخطوات بناء وتنمية المفهوم الإيجابي للذات وللآخرين وللحياة؟

الجلسة الخامسة عشرة: تأصيل مفهوم المواجهة الذاتية للعنف.

أهداف الجلسة:

- أن يطبق أعضاء المجموعة الإرشادية فنية التعزيز الذاتي.
- تدعيم الأنماط السلوكية السوية ذاتياً.
- أن يطبق أعضاء المجموعة الإرشادية عملياً معادلة:

موقف (مثير ضاغط) ← تفكير ← إحساس (مشاعر) ← سلوك

- يضع أعضاء المجموعة خطة لتقوية الوازع الديني والأخلاقي كعامل هام ومؤثر في الدعوة للحياة المتسامحة والابتعاد عن كل أشكال الممارسات العنيفة.

فنيات الجلسة:

المحاضرة – المناقشة الجماعية – التعزيز – الاسترخاء – النمذجة بالمشاركة – الواجبات المنزلية.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

محتوى الجلسة وإجراءاتها:

- الترحيب بالأعضاء وتقديم الشكر لهم على انتظامهم وحضورهم وإبداء الإعجاب والثناء على مشاركتهم الإيجابية.
- مراجعة الواجب المنزلي ومناقشته جماعياً وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة.
- تثبت ما تم الاستفادة منه من معلومات ومهارات ومناقشة مدى الاستفادة من البرنامج، وتعزيز ذلك ذاتياً وشرعياً حيث يطلب من كل عضو أن يوضح كيف استفاد وأن يستشهد بآية أو حديث أو حكمة يكون مقتنع بها لأن هذا الأسلوب يرسخ هذه القناعة خاصة إن كان هو مصدرها ويكون أكثر استشعاراً بمعناها انطلاقاً من (ما يقوله الناس حول أنفسهم واتجاهاتهم وآراؤهم ومثلهم إنما هي أمور هامة ذات صلة وثيقة بسلوكهم الصحيح والمريض).

الواجب المنزلي:

- اذكر الفوائد التي حققتها من جراء مشاركتك في جلسات هذا البرنامج.

الجلسة السادسة عشرة: الإنهاء والتقييم.

أهداف الجلسة:

- إنهاء العلاقة المهنية الإرشادية.
- الاطمئنان من كفاءة البرنامج الإرشادي والتأكد من تقليل مستوى سلوك العنف لدى أعضاء المجموعة الإرشادية.
- مراجعة وتلخيص جماعي لما تم في جلسات البرنامج الإرشادي ومناقشة ما يتم طرحه من الأعضاء.
- تطبيق الاختبار البعدي.

فنيات الجلسة:

المحاضرة – المناقشة الجماعية – لعب الأدوار – التعزيز

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة

محتوى الجلسة وإجراءاتها:

- الترحيب بالأعضاء وشكرهم على تفاعلهم الإيجابي طـوال فتـرة جلسـات البرنـامج وحرصهم على الحضور والانتظام والتزامهم بأداء مهامهم، وإبداء الإعجاب والثناء على ما لمسه الباحث من رغبتهم الصادقة في المشاركة وتصميمهم على الاستفادة والاندماج والمشاركة الفعالة مع الإشارة إلى ما يمتلكون من قدرات وشخصيات قادرة على تحقيق الجلسات الإرشادية وتلخيص لما دار والتأكد من استفادة أعضاء المجوعة والتأكيد عليهم بأهمية الالتزام بما حققوه لأنفسهم خلال مشاركتهم في العملية الإرشادية.
- تقديم الشكر لهم وهدايا لتدعيم ما تم اكتسابه (تعزيز مادي ومعنوي).
- مناقشة ما تم طرحه من الأعضاء، ثم تطبيق المقياس (الاختبار البعدي) والاتفاق علـى موعد إجراء القياس التتبعي (البعدي ٢).

ملحق (٥)

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

ملحق (5)

استمارة تحكيم برنامج إرشادي

سعادة أستاذي الكريم

الأستاذ الدكتور/ سلمه ا

السلام عليكم ورحمة ا وبركاته، وبعد:

أقوم حالياً بإجراء دراسة تجريبية للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس، تخصص إرشاد نفسي بعنوان:

(فعالية الإرشاد الانتقائي في التقليل من مستوى سلوك العنف لدى المراهقين)

وتهدف الدراسة إلى التصدي لسلوك العنف لدى المراهقين من خلال تصميم برنامج إرشادي ذو طبيعة انتقائية تكاملية كاتجاه حديث في مجال الإرشاد النفسي، اتجاه مترابط منفتح للإضافات في مجال الفنيات الإرشادية؛ ليكون البرنامج الإرشادي في إعداده وبناءه وتطبيقه وتقييمه منظومة إرشادية مترابطة متسقة، تعتمد على اختيار الفنيات الإرشادية بانتقائية، بحيث تسهم كل منها في مواجهة شكلاً من أشكال العنف ومواجهة الفروق والاختلاف بين نوعية المشكلات ودرجة وجودها، والتحقق من مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة في التقليل من مستوى العنف لدى أفراد عينة الدراسة، من خلال المعالجة الإرشادية والإحصائية للمجموعة التجريبية، والتعرف على مدى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي الانتقائي في التقليل من مستوى العنف لدى أفراد عينة الدراسة بعد انتهاء الجلسات الإرشادية وأثناء فترة المتابعة.

ونظراً لكون سعادتكم من المتخصصين في مجال الدراسات النفسية والإرشاد النفسي..

آمل من سعادتكم التكرم بتحكيم البرنامج الإرشادي الانتقائي المرفق.. وسيكون لملاحظاتكم وتوجيهاتكم وآرائكم أكبر الأثر في الارتقاء بهذا البرنامج وهذه الدراسة، وستكون موضع تقدير وشكر وعرفان.

مع خالص شكري وتقديري

الباحث

عبدا أبو عراد الشهري

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي الانتقائي في التقليل من مستوى سلوك العنف لدى المراهقين

العدد	الموضوع	الحكم		الملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
١	عنوان البرنامج			
٢	هدف البرنامج			
٣	محتوى البرنامج			
٤	تقييم البرنامج			
٥	فترة البرنامج			
٦	الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج			
٧	ترتيب الجلسات الإرشادية			
٨	استمارات تقييم الجلسات			

العدد	الجلسات الإرشادية	عنوان الجلسة		هدف الجلسة		محتوى الجلسة		زمن الجلسة	
		مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب
١	الجلسة الأولى								
٢	الجلسة الثانية								
٣	الجلسة الثالثة								
٤	الجلسة الرابعة								
٥	الجلسة الخامسة								
٦	الجلسة السادسة								
٧	الجلسة السابعة								
٨	الجلسة الثامنة								
٩	الجلسة التاسعة								
١٠	الجلسة العاشرة								
١١	الجلسة الحادية عشر								
١٢	الجلسة الثانية عشر								
١٣	الجلسة الثالثة عشر								
١٤	الجلسة الرابعة عشر								
١٥	الجلسة الخامسة عشر								
١٦	الجلسة السادسة عشر	إجراء الاختبار البعدي							

<u>الملاحظات والتوجيهات:</u>

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

اسم المحكم	الدرجة العلمية	التوقيع
....	....	....

ملحق (٦)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين للبرنامج

ملحق (٦)

قائمة أسماء الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي

أ. د/ عبدالمنان ملا معمور بار	أستاذ	جامعة أم القرى
أ. د/ محمد حمزة السليماني	أستاذ	جامعة أم القرى
أ. د/ محمد جعفر جمل الليل	أستاذ	جامعة أم القرى
د. هشام مخيمر	أستاذ مشارك	جامعة أم القرى
د. أحمد السيد	أستاذ مساعد	جامعة أم القرى
د. إبراهيم الشافعي	أستاذ مشارك	جامعة الملك خالد
د. السيد عبدالمجيد	أستاذ مشارك	جامعة الملك خالد
د. سطوحي سعد رحيم	أستاذ مساعد	جامعة الملك خالد
د. أحمد الحريري الزهراني	أستاذ مساعد	

ملحق (٧)

الميثاق الأخلاقي للعمل الإرشادي

بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية

ملحق (٨)

التدريب على الاسترخاء العضلي بطريقة منظمة

(إبراهيم، ١٩٩٤م)

ملحق (٩)

قائمة التدريب على الاسترخاء العضلي الذي

أعده استرهاوس

(حسين، ٢٠٠٤م)

ملحق (١٠)

استمارة تقييم جلسات البرنامج الإرشادي الانتقائي

استمارة تقييم جلسات البرنامج الإرشادي الانتقائي في التقليل من مستوى سلوك العنف

عزيزي عضو المجموعة الإرشادية نظراً لأهمية آرائك في الجلسات الإرشادية وإيماناً بأهمية الدور الذي تشكله آراءك ومقترحاتك في الوصول إلى أفضل أداء للمجموعة، آمل التكرم بالإجابة على أسئلة هذه الاستمارة، وشكراً لاهتمامك ومشاركتك.

عزيزي عضو المجموعة الإرشادية آمل التكرم بكتابة اسمك:

الاسم:

س- ما رأيك في هذه الجلسة ومحتوياتها؟

....

....

س- ما هي الموضوعات التي أثارت انتباهك في الجلسة؟

....

....

س- هل هناك موضوعات مهمة لم تعرض في هذه الجلسة؟

....

....

س- هل شعرت باستفادتك من هذه الجلسة؟

....

....

س- هل هناك ما كنت تتمنى أن يتحقق في هذه الجلسة ولم يتم؟

....

....

س- ما جوانب القصور التي تراها في هذه الجلسة؟

....

....

س- ما الجوانب الإيجابية التي استفدت منها في هذه الجلسة؟

....

....

س- ما اقتراحاتك لتحسين الجلسات القادمة؟

....

س- ما المشاركة التي ترى أنها الأفضل في هذه الجلسة؟

....

ملحق (١١)

الخطابات الرسمية الخاصة بالسماح للباحث بتطبيق الدراسة